Le dispositif Garantie jeunes : une analyse des effets directs et indirects sur ses bénéficiaires. Prise en compte des compétences non académiques des jeunes

Océane Vilches

▶ **To cite this version:**

Océane Vilches. Le dispositif Garantie jeunes : une analyse des effets directs et indirects sur ses bénéficiaires. Prise en compte des compétences non académiques des jeunes. Education. Université de Bourgogne Franche-Comté, 2022. Français. ⟨NNT : ⟩. ⟨tel-03933552⟩

HAL Id: tel-03933552

https://ube.hal.science/tel-03933552v1

Submitted on 10 Jan 2023

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

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

HAL Authorization

THESE DE DOCTORAT DE L'ETABLISSEMENT
UNIVERSITE BOURGOGNE FRANCHE-COMTE
Préparé à l'IREDU (Institut de Recherche sur l'Éducation : Sociologie et Économie de l'Éducation)

École doctorale n°594

SEPT (Sociétés, Espace, Pratiques, Temps)

Doctorat de Sciences de l'éducation (CNU 70)
Par
Madame VILCHES Océane

Le dispositif Garantie jeunes : une analyse des effets directs et indirects sur ses bénéficiaires

Prise en compte des compétences non académiques des jeunes

Thèse présentée et soutenue à Dijon, le 6 octobre 2022

Composition du Jury :

Mr VEILLARD Laurent Professeur à l'Institut Agro Dijon (Président)

Mr BERTHET Thierry Directeur de recherche à l'Université Aix-Marseille (Rapporteur)

Mr LEMISTRE Philippe Ingénieur de recherche, HDR, à l'Université de Toulouse (Rapporteur)

Mme MORLAIX Sophie Professeure à l'Université de Bourgogne Franche-Comté (Directrice de thèse)

Mr SARFATI François Professeur à l'Université d'Evry-Paris-Saclay (Examinateur)

Mme GARRUCHET Marie-Christine Directrice de la Mission Locale Nevers-Sud-Nivernais (Tutrice CIFRE)

SEPT
ÉCOLE DOCTORALE

Titre : Le dispositif Garantie jeunes : une analyse des effets directs et indirects sur ses bénéficiaires – Prise en compte des compétences non académiques des jeunes

Mots clés : Garantie jeunes, Mission Locale, insertion professionnelle et sociale, compétences sociales, recrutement.

Résumé :

L'évaluation du dispositif Garantie jeunes a donné lieu à trois principaux rapports (Farvaque et al., 2016 ; Loison-Leruste et al., 2016 ; Gaini et al., 2018). Dans le cadre de cette thèse, nous cherchons à savoir si ce dispositif a un effet sur l'insertion professionnelle et sociale de ses bénéficiaires, qui transite par l'acquisition de compétences non académiques. A partir d'une méthode d'enquête mixte, nous nous sommes à la fois intéressés aux jeunes et aux recruteurs susceptibles de les embaucher. D'un côté, notre approche longitudinale qualitative repose sur cinquante-cinq entretiens semi-directifs menés en trois temps avec les bénéficiaires du dispositif. D'un autre, notre approche quantitative, qui s'appuie sur la méthode des vignettes, est fondée sur un échantillon de cent-soixante-quatorze recruteurs.

Premièrement, nos résultats principaux montrent que la GJ a un effet direct sur l'insertion professionnelle et sociale mais également sur les compétences non académiques, même si celui-ci reste à nuancer. Par ailleurs, l'effet indirect sur l'insertion, qui transite par les *soft skills*, ne concerne pas l'ensemble de nos enquêtés. Ainsi, il est avéré chez les jeunes qui ont perçu le dispositif comme un tremplin, mais également ceux pour qui la GJ n'a pas permis de changer leur situation initiale. Deuxièmement, nous remarquons que les recruteurs considèrent les *soft skills* comme importantes et que le dispositif GJ agit positivement au moment du recrutement pour ses bénéficiaires.

Title : The *Garantie jeunes* : an analysis of the direct and indirect effects on its beneficiaries – Taking into account the non-academic skills of young people

Key words : Youth guarantee, *Mission Locale*, professional and social integration, social skills, recruitment.

Summary :

The evaluation of the *Garantie jeunes* has resulted in three main reports (Farvaque et al., 2016 ; Loison-Leruste et al., 2016 ; Gaini et al., 2018). In this thesis, we seek to find out whether this scheme has an effect on the professional and social insertion of its beneficiaries, which transits through the acquisition of non-academic skills. Using a mixed survey method, we are interested in both the young people and the recruiters likely to hire them. On the one hand, our qualitative longitudinal approach is based on fifty-five semi-structured interviews conducted in three stages with the beneficiaries of the program. On the other hand, our quantitative approach, based on the vignette method, is based on a sample of one hundred and seventy-four recruiters.

First, our main results show that the GJ has a direct effect on professional and social integration but also on non-academic skills, even if this remains to be qualified. Furthermore, the indirect effect on integration, which is mediated by soft skills, does not concern all of our respondents. Thus, it is true for young people who perceived the program as a springboard, but also for those for whom the GJ did not change their initial situation. Secondly, we note that recruiters consider soft skills to be important and that the GJ has a positive effect on recruitment for its beneficiaries.

UBFC
UNIVERSITE
BOURGOGNE FRANCHE-COMTE

Université Bourgogne Franche-Comté
32, avenue de l'Observatoire
25000 Besançon

L’Université de Bourgogne Franche-Comté n’entend donner aucune approbation, ni improbation aux opinions émises dans cette thèse. Celles-ci doivent être considérées comme propres à leur auteur.

« La route est donc libre pour des jours heureux. »
Philippe Labbé.

Une pensée particulière pour ce grand monsieur qui aurait souhaité lire ce travail de thèse. Je suis honorée d'avoir pu croiser sa route.

Remerciements

Après avoir entendu ces nombreux « Encore des études ? », je peux enfin dire qu'une page se tourne.

C'est avec émotion que j'écris ces remerciements puisqu'ils marquent la fin de trois années de recherche, certes semées de doute, mais dont je garde de beaux souvenirs.

J'adresse mes premiers remerciements à ma directrice, Madame Sophie Morlaix, qui a proposé d'encadrer ce travail. Sa bienveillance et ses nombreux conseils ont permis d'aboutir à cette thèse. Elle a su être présente lorsque j'en ressentais le besoin et surtout répondre à mes nombreux questionnements. Je n'oublierai pas ses paroles rassurantes et sa positivité à toute épreuve.

Cette thèse n'aurait pu avoir lieu sans ma référente CIFRE, Madame Marie-Christine Garruchet, qui a accepté cette collaboration. Je remercie tous les membres de la Mission Locale qui m'ont parfaitement intégrée à leur équipe. Cette expérience fut très enrichissante aussi bien scientifiquement qu'humainement. Je suis consciente de la chance que j'ai d'avoir pu réaliser cette thèse dans des conditions propices à la réussite. Merci également à tous les jeunes qui se sont livrés lors de mes entretiens et qui m'ont accordé leur confiance. Je remercie aussi l'École des métiers, notamment Monsieur François Dablemont, qui a accepté de diffuser mon questionnaire à plus grande échelle. Ces nombreuses rencontres professionnelles ont rendu ces années de recherche davantage passionnantes.

Mes remerciements vont ensuite aux membres du jury : Monsieur Laurent Veillard qui a accepté de présider, Monsieur Thierry Berthet et Monsieur Philippe Lemistre qui ont participé aux rapports de thèse et Monsieur François Sarfati en tant qu'examinateur. Je remercie sincèrement chacun d'entre eux pour le temps accordé vis-à-vis de mon travail.

Un grand merci à l'IREDU. Je remercie d'abord son directeur, Monsieur Jean-François Giret, pour le cadre de travail qui m'a été donné. A tous les membres du laboratoire que j'ai côtoyé de prêt comme de loin : Amélie, Bertille, Carine, Christine, Claire, Denis T., Géraldine, Julien,

Magali, Pauline V., Sandrine, Sébastien et les autres. J'ai apprécié les longues discussions avec nombreux d'entre vous, lors des pauses café ou au fond des couloirs.

Un merci particulier à tous les doctorants du laboratoire sans qui cette thèse n'aurait pas été la même. A mes collègues des débuts, Abraham, Arthur, Laura, Mohammed et Nesha. Plus particulièrement à mes deux acolytes qui égaient quotidiennement mes journées, et je l'espère pour longtemps. A ceux dont j'ai croisé le chemin plus tard, Bastien, Faustine, Franck, Jeanne, Kenza, Léa, Marion, Pauline B. et Victoria. A tous nos moments, nos fous rires, nos soirées, mais aussi nos encouragements réciproques et nos plaintes perpétuelles. Cette thèse m'aura permis de créer de belles amitiés.

Un grand merci également à tous les relecteurs qui se reconnaîtront. Merci aussi à Bertille pour son aide concernant la bibliographie et Inès pour sa contribution à l'élaboration de la méthode des vignettes.

Enfin, je ne peux oublier le soutien de mes proches. A Mourad, celui qui partage ma vie depuis plus de neuf ans, et qui m'a toujours tiré vers le haut. A mes parents et mes sœurs, que j'espère rendre fiers. A ma famille plus généralement, qui certes n'a pas toujours compris mon quotidien, mais qui a particulièrement été attentive à mon parcours universitaire.

Une pensée à pépé et mémé nein nein qui me regardent de là-haut.

Table des matières

Remerciements ..... **- 9 -**

Table des matières ..... **- 13 -**

Introduction ..... **- 19 -**

Chapitre 1 : La jeunesse vulnérable : de quoi parle-t-on ? ..... **- 23 -**

1. Approche sociologique de la jeunesse ..... **- 24 -**

1.1. Comprendre la jeunesse : une notion qui fait débat ..... - 24 -
1.1.1. L'évolution du concept de jeunesse ..... - 24 -
1.1.2. Une jeunesse plurielle ? ..... - 26 -
1.2. L'autonomie comme prémisse de la jeunesse ..... - 28 -
1.2.1. Définition du concept d'autonomie ..... - 28 -
1.2.2. Une injonction à l'autonomie ..... - 29 -
1.3. La jeunesse d'aujourd'hui ..... - 31 -
1.3.2. Les jeunes et la démocratie ..... - 33 -
1.3.3. Rapport des jeunes à l'emploi et au travail ..... - 35 -

2. L'insertion professionnelle et sociale des jeunes : une préoccupation nationale ..... **- 37 -**

2.1. La notion d'insertion professionnelle et sociale ..... - 37 -
2.2. La situation des jeunes sur le marché du travail ..... - 41 -
2.2.1. Les jeunes face au chômage de masse ..... - 41 -
2.2.2. Les jeunes peu ou non diplômés : la question du décrochage scolaire ... - 43 -
2.3. Quelles réponses de l'État ? ..... - 45 -

3. La situation des jeunes NEET : une population vulnérable ..... **- 49 -**

3.1. Une catégorie spécifique face à l'urgence sociale ..... - 49 -
3.1.1. Le concept de « NEET » : apports et limites ..... - 49 -
3.1.2. La vulnérabilité comme catégorie de l'action publique ..... - 52 -
3.2. Des jeunes en retrait de la société ? ..... - 54 -
3.2.1. La question du non-recours et de l'invisibilité ..... - 54 -
3.2.2. Repérage et mobilisation des jeunes ..... - 57 -

Chapitre 2 : La Garantie jeunes : un dispositif mis en place au sein des Missions Locales ..... - 61 -

1. Les Missions Locales : des acteurs incontournables pour les jeunes ..... - 62 -

1.1. Les Missions Locales : des structures uniques ..... - 62 -
1.1.1. Une histoire « atypique » ..... - 62 -
1.1.2. Un fonctionnement et un financement particuliers ..... - 64 -
1.1.3. Les référentiels des Missions Locales : une culture commune ..... - 67 -
1.2. Les Missions Locales : quel accompagnement pour quel public ? ..... - 68 -
1.2.1. Le choix d'une approche globale ..... - 69 -
1.2.2. Le conseiller en Mission Locale : un rôle ambivalent ..... - 70 -
1.2.3. La Mission Locale comme instance de socialisation ..... - 71 -
1.2.4. Caractéristiques générales des jeunes accueillis ..... - 73 -

2. Le dispositif Garantie jeunes ..... - 74 -

2.1. De l'élaboration au déploiement de la Garantie jeunes ..... - 74 -
2.1.1. Une inspiration européenne ..... - 75 -
2.1.2. Dans la continuité des dispositifs TRACE et CIVIS ..... - 76 -
2.2. Comprendre le dispositif Garantie jeunes ..... - 78 -
2.2.1. Entrée dans la Garantie jeunes ..... - 78 -
2.2.2. Les principes de base ..... - 79 -
2.2.3. L'accompagnement proposé ..... - 81 -
2.3. Les évaluations de la Garantie jeunes : quels constats ? ..... - 83 -
2.3.1. Une transformation du métier de conseiller en Mission Locale ..... - 83 -
2.3.2. Des effets sur les parcours des jeunes ..... - 85 -

Chapitre 3 : Modèle d'analyse et aspects méthodologiques ..... - 89 -

1. Problématisation ..... - 90 -

2. Les compétences non académiques : essai de définition et lien avec le marché du travail ..... - 93 -

2.1. La compétence non académique : entre caractéristiques communes à la compétence et spécificités ..... - 93 -
2.1.1. Quelles caractéristiques communes à la compétence ? ..... - 93 -
2.1.2. Les spécificités de la compétence non académique ..... - 94 -
2.2. *Soft skills* et marché du travail ..... - 96 -
2.2.1. La sélection par les recruteurs : entre critères objectifs et subjectifs ..... - 96 -

2.2.2. Une place importante accordée aux compétences sociales par les recruteurs…. - 98 -
2.2.3. Les effets des soft skills sur le marché du travail - 100 -
2.3. Déploiement de mesures destinées à développer les *soft skills* - 101 -
2.3.1. Des programmes à destination des étudiants - 101 -
2.3.2. Des programmes à destination des demandeurs d'emploi - 103 -

3. Hypothèses de recherche et modèle d'analyse - 105 -

4. Aspects méthodologiques - 109 -

4.1. Une enquête qualitative longitudinale auprès des bénéficiaires de la Garantie jeunes - 109 -
4.1.1. Le choix d'une approche qualitative - 109 -
4.1.2. Une enquête qualitative en trois phases distinctes - 112 -
a) Première phase : comprendre le parcours des jeunes - 112 -
b) Deuxième phase : l'expérience de la Garantie jeunes - 113 -
c) Troisième phase : un bilan avec les jeunes - 114 -
4.1.3. La mesure des concepts principaux de la recherche - 115 -
a) Une distinction opérée entre l'insertion professionnelle et l'insertion sociale - 115 -
b) L'évaluation des compétences non académiques - 117 -
4.1.4. Une analyse thématique par le biais du logiciel Nvivo - 118 -
4.2. Une enquête quantitative auprès des recruteurs - 121 -

Chapitre 4 : Le profil des bénéficiaires de la Garantie jeunes - 127 -

1. Des jeunes qui correspondent globalement au public visé - 128 -

1.1. Des conditions de vie précaires - 128 -
1.2. Pas uniquement des décrocheurs scolaires … - 135 -
1.3. … ni des jeunes sans expérience professionnelle - 139 -
1.4. L'entrée dans le dispositif Garantie jeunes - 144 -

2. Prise en compte des compétences sociales - 151 -

2.1. La place des compétences non académiques dans le dispositif GJ - 151 -
2.1.1. Apprentissage de la vie en groupe - 151 -
2.1.2. Redonner confiance aux jeunes - 155 -
2.2. Description des *soft skills* en début d'accompagnement - 157 -
2.2.1. La confiance en soi et l'estime de soi - 158 -
2.2.2. La communication - 160 -

2.2.3. La persévérance ..... - 161 -
2.2.4. L'intégrité et la courtoisie ..... - 163 -
2.2.5. L'autonomie, le sens des responsabilités et la prise d'initiative ..... - 165 -
2.2.6. Le travail d'équipe ..... - 166 -
2.2.7. L'aversion au risque ..... - 168 -
2.2.8. La gestion des émotions et l'adaptabilité ..... - 169 -
2.2.9. Typologie des jeunes selon leurs compétences sociales ..... - 171 -

Chapitre 5 : Appréciation des effets directs de la Garantie jeunes ..... - 177 -

1. Quelle perception de l'accompagnement collectif ? ..... - 178 -

1.1. Une vision globalement positive du collectif … ..... - 178 -
1.2. … mais qui comporte des limites ..... - 180 -

2. Le suivi individuel ..... - 185 -

2.1. La recherche d'immersions professionnelles ..... - 185 -
2.2. Bilan en termes d'emploi et de formation ..... - 189 -
2.3. Quelle(s) relation(s) entre le jeune et son conseiller ? ..... - 191 -

3. Un usage davantage « présent » de l'allocation ..... - 196 -

4. Un rapport au travail contrasté ..... - 199 -

5. Un effet du dispositif sur les compétences sociales ..... - 204 -

Chapitre 6 : Appréciation des effets indirects de la Garantie jeunes .... - 211 -

1. Des effets de la GJ différents selon les bénéficiaires ..... - 212 -

1.1. La Garantie jeunes comme étape de transition ..... - 212 -
1.1.1. Des jeunes peu éloignés de l'emploi ..... - 212 -
1.1.2. Un emploi qui n'est pas en adéquation avec leur projet professionnel . - 213 -
1.1.3. Une insertion sociale en cours ..... - 214 -
1.1.4. Des avis mitigés sur l'apport du dispositif ..... - 216 -
1.2. La Garantie jeunes comme tremplin ..... - 217 -
1.2.1. Des enquêtés plus diplômés et plus mobiles ..... - 218 -
1.2.2. Un appui dans l'élaboration du projet professionnel ..... - 218 -
1.2.3. Une meilleure insertion sociale ..... - 220 -
1.2.4. Des similitudes avec le premier groupe, mais un sentiment de compétence plus important ..... - 221 -

1.3. Des situations inchangées ..... - 222 -
1.3.1. Des enquêtés initialement plus éloignés de l'emploi ..... - 222 -
1.3.2. Une difficile insertion sur le marché du travail ..... - 223 -
1.3.3. Des jeunes pourtant satisfaits du dispositif ..... - 225 -

2. La méthode des vignettes pour comprendre les préférences des recruteurs en termes de soft skills ..... - 227 -

2.1. Utilisation de la méthode des vignettes ..... - 227 -
2.1.1. Application de la méthode des vignettes à notre recherche ..... - 227 -
2.1.2. Aspects techniques relatifs à la méthode des vignettes ..... - 231 -
2.1.3. Évaluation des vignettes ..... - 232 -
2.2. Caractéristiques générales des recruteurs ..... - 234 -
2.3. Perception du dispositif GJ et des *soft skills* lors du recrutement ..... - 235 -
2.4. Présentation du modèle multiniveau ..... - 239 -

Conclusion générale 249

Bibliographie 255

Annexes 294

Annexe 1. Fiche de progression complétée par les conseillers 294
Annexe 2. Extrait du bilan PMSMP 295
Annexe 3. Référentiel des savoir-être professionnels de Pôle emploi 296
Annexe 4. Présentation de la Mission Locale Nevers-Sud-Nivernais 297
Annexe 5. Récapitulatif des ateliers observés 300
Annexe 6. Guide d'entretien n°1 301
Annexe 7. Guide d'entretien n°2 303
Annexe 8. Guide d'entretien n°3 304
Annexe 9. Justification théorique du choix des compétences sociales 305
Annexe 10. Extrait de l'arbre de codage « Tree Nodes » 306
Annexe 11. Attributs des jeunes sur NVivo 307
Annexe 12. Questionnaire à destination des recruteurs 309
Annexe 13. Exemple de constitution d'une vignette sur SAS 314

Annexe 14. Métiers sélectionnés 314
Annexe 15. Genre 314
Annexe 16. Catégorie d'âge 315
Annexe 17. Niveau de diplôme 315
Annexe 18. Secteur d'activité 316
Annexe 19. Taille de l'entreprise 316
Annexe 20. Expérience dans le recrutement 316
Annexe 21. Ancienneté dans le recrutement 317
Annexe 22. Connaissance de la Garantie jeunes 317
Annexe 23. Avis sur la Garantie jeunes 317
Annexe 24. Perception des bénéficiaires de la Garantie jeunes 318
Annexe 25. Avis sur les compétences sociales 318
Annexe 26. Évaluation des compétences sociales 319
Index 320
Liste des tableaux 320
Liste des figures 320
Liste des encadrés 321

Introduction

> « D'abord moi j'ai l'habitude de dire que les jeunes en général ça n'existe pas. Ça n'existe pas. Il y a des solutions, il y a des situations extrêmement variées, extrêmement diversifiées. Alors bien sûr c'est une catégorie d'âge, c'est une période, tout le monde le sait, charnière, parfois difficile d'entrée dans la vie professionnelle, dans la vie tout court, dans un monde, on le voit, qui n'est pas simple, qui peut être inquiétant. » Discours de Jean Castex, le 1er mars 2022 à Paris, à propos du Contrat d'engagement jeune[1].

Au 1er janvier 2020, l'Insee comptabilisait 9,1 millions de jeunes âgés de dix-huit à vingt-neuf ans, soit 13,6% de la population totale[2]. Nous constatons que ce taux baisse strictement au fil des années en raison du vieillissement de la population (Robert-Bobée, 2007).

Cette catégorisation usuelle des jeunes au sein de la classe d'âge 15-29 ne fait pas consensus dans la littérature. En effet, définir ce que l'on entend par le terme « jeunesse » n'est pas aisé (Dubet, 1996). Pendant de nombreuses années, l'identification par rapport aux classes d'âge a largement dominé, masquant l'hétérogénéité de cette notion de jeunesse (Hbila, 2012). De plus, les frontières qui la séparent de l'âge adulte sont davantage floues (Amsellem-Mainguy, 2020). Ainsi, nous remarquons que les conditions de passage de la formation à la vie professionnelle ont largement évolué (Bellot & Loncle, 2013). Depuis 2008, la crise économique a eu un réel impact sur les jeunes, aggravant leurs conditions d'accès à l'emploi et particulièrement pour les moins diplômés d'entre eux (Batard et al., 2012 ; Galland, 2012 ; Di Paola et al., 2018). Ainsi, malgré une légère diminution, le chômage des jeunes demeure préoccupant. Selon le bulletin de l'Insee paru en février 2022, ce taux correspondait à 15,9%, soit une diminution de 3,6 points au quatrième semestre de 2021[3].

S'intéresser au chômage des jeunes, et plus largement à leur niveau de vie apparaît comme un réel enjeu sociétal (Blaya, 2012 ; Schoeneberger, 2012). En effet, le fait de ne pas être en emploi aurait des conséquences à la fois psychologiques et sociales sur l'individu (Demers, 1983). Aussi, leur situation serait corrélée aux risques de délinquance (Fougère et al., 2005). De ce

[1] https://www.vie-publique.fr/discours/284195-jean-castex-01032022-contrat-engagement-jeune-emploi-des-jeunes (page consultée le 21 juin 2022)
[2] https://www.insee.fr/fr/statistiques/4797584?sommaire=4928952 (page consultée le 21 juin 2022)
[3] https://www.insee.fr/fr/statistiques/6051733 (page consultée le 21 juin 2022)

fait, de nombreuses politiques publiques ont ciblé les jeunes. L'Injep (2019) rappelle que les initiatives les plus anciennes relèvent du domaine socioculturel. Ensuite, nous remarquons que la santé est devenue une réelle préoccupation. Puis, c'est seulement à partir de 1980 que les politiques publiques se sont intéressées à la participation et à la citoyenneté, aux actes délinquants, mais également à l'insertion. Ainsi, l'intérêt porté à l'insertion scolaire, professionnelle et sociale s'inscrit dans un contexte de développement des Missions Locales avec le rapport de Bertrand Schwartz de 1981. Depuis cette date, nous observons une juxtaposition de dispositifs en faveur de cette catégorie de la population (Labadie, 2020).

Le dernier mis en œuvre concerne le Contrat d'engagement jeune (CEJ). Instauré en mars 2022, il met fin à la Garantie jeunes (GJ). Ce nouveau dispositif entend se distinguer par un accompagnement plus intensif, plus individualisé et davantage d'immersions en entreprise. De plus, il n'est pas uniquement mis en place par les Missions Locales mais par Pôle Emploi et d'autres acteurs proches des jeunes. Son instauration s'inscrit dans un objectif d'accompagnement d'au moins quatre-cent-mille jeunes vers l'emploi en 2022, dans la lignée du plan « 1 jeune, 1 solution ». Ce dernier repose sur trois axes majeurs qui impliquent de faciliter l'entrée dans la vie professionnelle, d'orienter et de former en faveur des métiers d'avenir[4], mais également d'accompagner les plus éloignés de l'emploi en leur proposant un parcours sur mesure. La GJ et le CEJ font partie de cette dernière orientation qui promeut le renforcement des dispositifs d'inclusion durable et intensif.

Notre travail de recherche propose de centrer son attention sur la Garantie jeunes. Créé en 2012 dans le cadre de la Conférence nationale contre la pauvreté et pour l'inclusion, ce dispositif a pour objectif principal l'accompagnement des bénéficiaires vers l'autonomie pendant un an (Wargon & Gurgand, 2013). Le suivi proposé est d'abord collectif, puis repose sur des immersions professionnelles dans une logique de « work first » (Farvaque et al., 2016). Il donne lieu à une allocation mensuelle équivalente au Revenu de Solidarité Active (RSA).

Les trois principaux rapports menés sur la GJ traitent des changements induits au sein des Missions Locales, de la cible atteinte et de l'effet engendré sur ses bénéficiaires (Farvaque et al., 2016 ; Loison-Leruste et al., 2016 ; Gaini et al., 2018). L'impact de la GJ sur ces derniers a été mesuré à la fois de façon quantitative et qualitative. Les résultats mettent en avant un effet

[4] Nous faisons ici référence aux métiers de la transition écologique, du numérique, du soin et de la santé.

du dispositif qui est à nuancer. En effet, même si les taux d'emploi sont plus élevés au début du programme, ce constat ne semble pas concerner l'ensemble des jeunes. Ainsi, une catégorie de bénéficiaires, nommée « parcours empêchés », ne parvient pas à améliorer leur situation à la fin de l'accompagnement, en raison de difficultés périphériques à l'emploi relatives à la santé, aux finances et au logement.

Notre thèse entend se démarquer des études existantes. En effet, nous proposons d'envisager le dispositif GJ en tenant compte de trois concepts : l'insertion professionnelle, l'insertion sociale et les compétences non académiques. Alors que les dimensions professionnelle et sociale de l'insertion sont régulièrement envisagées ensemble, elles demeurent bien distinctes (Kieffer & Tanguy, 2001). Ainsi, nous considérons l'insertion professionnelle comme l'accès à un emploi ou à une formation, et l'insertion sociale au travers de cinq dimensions : l'acquisition d'un logement (Dorvil et al., 2002), la pratique de loisirs (Moro & Ragi, 2003), la santé (Chauffaut et al., 2004), la mobilité (Weber, 2010) et le réseau (Berthaud, 2017). Par ailleurs, les compétences non académiques sont envisagées comme une variable médiatrice, et viennent éclairer le concept d'insertion. Ainsi, nous cherchons d'une part à savoir si les effets de la GJ transitent par le développement de *soft skills* chez ses bénéficiaires, et d'autre part à appréhender la place de ces compétences lors du processus de recrutement. Cette thèse apparaît alors comme innovante du fait de cet angle d'approche, mais également en raison de la méthodologie adoptée.

En effet, nous avons élaboré une méthode d'enquête mixte, dans la mesure où la combinaison d'une enquête qualitative et quantitative permet d'enrichir notre recherche, et d'apporter un double regard sur le dispositif étudié (Aguilera & Chevalier, 2021). Ainsi, une première enquête longitudinale qualitative a porté sur les bénéficiaires de la GJ. Elle a permis de recueillir au total cinquante-cinq entretiens semi-directifs. Les objectifs attendus étaient divers : comprendre le parcours antérieur des jeunes, appréhender leur vécu dans le dispositif et également mesurer leurs compétences sociales en plusieurs temps. Ensuite, une enquête quantitative a été menée auprès de cent soixante-quatorze recruteurs susceptibles d'embaucher ces jeunes. En nous appuyant sur la méthodologie des vignettes, nous nous sommes intéressés aux préférences des recruteurs en termes de compétences non académiques. Nous avons également tenu à mesurer l'impact du passage par le dispositif GJ lors du recrutement.

Cette thèse se structure en six chapitres distincts. Les deux premiers fondent les principaux éléments de notre revue de littérature. Le chapitre 1 porte sur la jeunesse vulnérable. Nous exposons d'abord la vision sociologique de ce concept. Ensuite, nous nous questionnons sur l'insertion professionnelle et sociale des jeunes de manière générale, puis plus précisément sur la position des NEET « Not in Education, Employment or Training *»*. Le chapitre 2 se focalise sur le dispositif étudié, la Garantie jeunes, mais aussi sur les Missions Locales qui le mettent en œuvre. Il s'avère être essentiel à la compréhension de notre objet d'étude. Ensuite, le chapitre 3 permet d'introduire notre problématique générale. Il présente nos objectifs, nos hypothèses de recherche et revient sur le concept de compétence sociale. Aussi, il explicite les aspects méthodologiques de la thèse. Le chapitre 4 met en évidence les premiers résultats descriptifs relatifs aux jeunes enquêtés. Il décrit leur parcours antérieur ainsi que leur sentiment de compétence au début de l'accompagnement. Nos résultats principaux sont développés dans les deux chapitres suivants. Chacun d'entre eux revient sur nos hypothèses générales. Ainsi, le chapitre 5 s'intéresse aux effets directs de la GJ sur l'insertion professionnelle et sociale de ses bénéficiaires, mais aussi sur leurs compétences non académiques. Quant au chapitre 6, il propose d'observer ses effets indirects, et donc la place des *soft skills* en tant que variables médiatrices.

Chapitre 1 : La jeunesse vulnérable : de quoi parle-t-on ?

Sans évoquer la crise sanitaire qui a particulièrement touché les jeunes, leur place dans la société a profondément changé ces dernières années. Globalement, la littérature montre qu'ils s'engagent dans des études plus longues et fondent par conséquent une famille plus tard (Bellot & Loncle, 2013). Aussi, ils sont confrontés à un marché du travail de plus en plus précaire (Galland, 2004). Au vu de ces constats, les politiques publiques considèrent la jeunesse comme une catégorie sociale à part entière. Des initiatives se sont alors déployées pour faire face à cette « crise durable » (Le Breton, 2002). Ainsi, la jeunesse est devenue un « objet politique » et les mesures qui lui sont destinées portent à la fois sur les questions d'emploi, de logement et de loisirs (Blöss & Feroni, 1991). Or, nous constatons que les aides attribuées sont davantage tournées vers l'insertion professionnelle.

Ce chapitre entend donc présenter la jeunesse de manière générale, puis les questions qui sous-tendent ce concept. Notre propos se structure en trois parties. Dans un premier temps, nous portons notre attention sur les travaux sociologiques qui s'intéressent à la jeunesse. Nous questionnons la notion même de jeunesse, mais aussi le principe d'autonomie qui en découle. Nous mettons également en avant les particularités des jeunes d'aujourd'hui. Dans un second temps, nous faisons un état des lieux concernant l'insertion professionnelle et sociale de cette catégorie de la population dans la mesure où ce concept est central dans notre recherche. Face à la problématique du chômage, mais aussi du décrochage scolaire, nous exposons les réponses proposées par l'État. Dans un troisième temps, nous centrons notre propos sur la situation des NEET « Not in Education, Employment or Training ». Nous revenons sur la création de cet acronyme, sur les questions relatives au non-recours, à l'invisibilité et au repérage.

1. Approche sociologique de la jeunesse

L'approche sociologique que nous avons décidé d'adopter invite à se questionner d'abord sur la notion même de jeunesse. En effet, ce concept a évolué au fil des années et reflète une population hétérogène. Nous verrons ensuite que l'autonomie est centrale lorsque l'on évoque ce concept en raison de l'injonction à l'autonomie qui se dessine. Enfin, nous présentons les spécificités des jeunes, en tenant compte de l'image que la société se fait de cette catégorie de la population, de leur rapport à la démocratie, mais aussi au travail et à l'emploi.

1.1. Comprendre la jeunesse : une notion qui fait débat

Considérer la jeunesse à travers les classes d'âge est une conception qui a largement dominé dans les travaux sociologiques traitant de cette question. A l'heure actuelle, nous verrons qu'il n'existe pas de définition unique de la jeunesse et celles qui lui sont attribuées tendent à masquer la diversité des situations que recouvre ce terme (Blöss & Feroni, 1991).

1.1.1. L'évolution du concept de jeunesse

Selon Galland (2007), les travaux sur la sociologie de la jeunesse se sont développés tardivement en France, alors que les sociologues américains s'étaient déjà intéressés à la place des jeunes dans la société. En effet, l'École de Chicago a porté son attention sur la jeunesse dès 1923 et particulièrement sur la déviance juvénile[5]. En Grande-Bretagne, cet intérêt pour la déviance juvénile apparaît dans les 1950-1960 et à cette époque les sociologues se questionnent particulièrement sur la jeunesse issue des classes ouvrières. Ainsi, nous constatons une réelle influence de ces travaux précurseurs France, et plus largement en Europe.

C'est au 20ème siècle que les premiers travaux scientifiques français sont apparus avec l'émergence de disciplines telles que la psychologie et la sociologie (Martin, 2018). La jeunesse a longtemps été perçue à travers les rites de passage. Jusqu'au début du XXème siècle, ces rites concernaient la première communion, la conscription et ensuite le mariage. Par conséquent, les jeunes étaient considérés comme des adultes lorsqu'ils étaient mariés (Roudet, 2009). Cependant, cette vision tend à s'estomper du fait de la « massification, l'uniformisation et l'allongement des modes d'accès à l'âge adulte » (Hbila, 2012, p.33). Ainsi, la jeunesse va devenir une préoccupation de l'État sous le Front populaire et plus tard, sous le régime de

[5] La déviance en sociologie peut être appréhendée comme la transgression d'une norme, qui donne lieu à une sanction. Elle s'oppose à la conformité qui correspond au respect des normes sociales.

Vichy, le gouvernement s'intéresse à cette population dans le but d'encadrer et d'éduquer. Giolitto (1991) explique que la création du « secrétariat d'État à l'enseignement technique, à la jeunesse et aux sports » va ériger la jeunesse comme objet politique. C'est à cette période que les politiques en direction des jeunes vont débuter. Dans les années 1950, après la Seconde Guerre mondiale, la jeunesse va être considérée comme une catégorie sociale à part entière. On la perçoit à travers le phénomène de massification scolaire[6] et on l'appréhende comme une période de transformations physiologiques[7] (Galland, 2007). Dans les années 1960, les écrits sur la jeunesse s'expliquent par les questions d'orientation et tiennent compte des résultats issus des travaux américains (Galland, 2012). Les sociologues s'interrogent sur le caractère homogène de cette catégorie de la population, mais aussi sur l'allongement de cette période de la vie ainsi qu'aux expériences de socialisation.

Nous remarquons que les objets de recherche des travaux sociologiques ont évolué au fil des années. En effet, les années 1960 se caractérisent par des écrits en lien avec le domaine des loisirs. Dans les années 1970, de nombreuses études comparatives ont été mises en place. Au cours de la première moitié des années 1980, ce sont surtout les questions urbaines qui vont intéresser les sociologues avec des thématiques comme la délinquance. Enfin, c'est à partir du milieu des années 1980 que les jeunes deviennent un objet de recherche sociologique à part entière (Galland, 2007). Jusque-là, ces travaux considéraient la jeunesse à travers les classes d'âge (Van de Velde, 2015). Selon Mauger (1995), l'organisation politique concourt à la définition de classes d'âge. De plus, l'âge apparaît comme un critère de classement commun dans la vie ordinaire. Selon Galland (2004), ce découpage serait lié aux grandes enquêtes statistiques comme celles de l'Insee. Or, Dupont (2014) constate que la période de l'enfance est coupée de manière plus fine et distingue la préadolescence, l'adonaissance, la postadolescence ou encore l'adulescence. Nous revenons brièvement sur chacun de ces termes. D'abord, la préadolescence est appréhendée comme la période entre l'enfance et l'adolescence, qui se situe vers l'âge de dix ans. Ensuite, l'adonaissance, entre onze et treize ans, se caractérise par des tensions avec les parents (De Singly, 2006, cité par Chauffaut, 2007). Puis, la postadolescence, entre dix-sept et trente ans, est une période durant laquelle des décisions aussi bien professionnelles que sentimentales se prennent (Fejtö, 2013). Enfin, l'adulescence, entre vingt-

[6] La massification scolaire correspond à un phénomène quantitatif qui désigne l'augmentation du nombre d'élèves scolarisés.

[7] Nous faisons référence ici aux changements physiques avec la phase de puberté, mais également aux changements psychologiques et émotionnels.

quatre ans et le début de la trentaine, est une contraction des termes « adultes » et « adolescents ». Ce concept correspond à cette phase de transition, d'entre-deux, et renvoie plus particulièrement à la recherche d'autonomie.

Ainsi, il n'existe pas de consensus sur la délimitation de la jeunesse. En revanche, la littérature s'accorde à dire que la jeunesse n'est pas un statut d'attente, mais bien un processus (Dupont, 2014). Par ailleurs, les sociologues ont observé que cette période de la vie a évolué au fil des années et peut être caractérisée de « plurielle ».

1.1.2. Une jeunesse plurielle ?

Bourdieu et sa célèbre formule « La jeunesse n'est qu'un mot » (Mauger, 2001) est régulièrement citée lorsque l'on évoque cette catégorie de la population. Ainsi, l'auteur explique que le terme de jeunesse est un abus de langage puisqu'il reposerait sur une construction arbitraire. S'ensuit donc une autre formule qui consiste à dire que la « jeunesse est plurielle » (Hbila, 2012, p.139).

Pendant longtemps, l'entrée à l'âge adulte signifiait la fin de la formation initiale, l'acquisition d'un emploi stable, d'un logement indépendant et la mise en couple. Désormais, les frontières entre l'âge adulte et la jeunesse ne sont plus aussi strictes (Amsellem-Mainguy, 2020). La situation des jeunes a profondément changé ces dernières années : ils font des études plus longues et fondent une famille plus tard (Bellot & Loncle, 2013). Par ailleurs, l'entrée sur le marché du travail est de plus en plus précaire (Galland, 2004). Par conséquent, quitter le domicile parental est encore plus difficile lorsque les jeunes se trouvent confrontés au chômage. Ainsi, ces jeunes entrent sur le marché de l'emploi de manière plus tardive qu'auparavant (Solard & Coppoletta, 2014). Or, ils ne connaissent pas tous le même parcours de vie en raison des évènements qu'ils rencontrent (Galland, 2004). De ce fait, il semble préférable de parler de « jeunesses » au pluriel, car cette notion revêt une multitude de situations (Dupont, 2014 ; Amsellem-Mainguy, 2020). Par ailleurs, selon Mauger (1995), pour définir de manière sociologique la jeunesse, il faut tenir compte de l'environnement familial, de la scolarité et du cadre professionnel.

Cette dimension « plurielle » de la jeunesse questionne les visions que chaque pays se fait de cette période de la vie. Selon Van de Velde (2008), devenir adulte en France irait de pair avec l'indépendance financière, la mise en couple et la stabilité professionnelle. Cependant, même

s'il existe différentes conceptions de la jeunesse, une majorité de pays européens associe l'entrée à l'âge adulte avec l'acquisition d'un emploi à temps plein. Pourtant, l'auteure identifie à ce sujet quatre logiques bien distinctes :

- **« Une logique de développement personnel »**, qu'elle nomme « se trouver » qui désigne notamment le Danemark et plus largement les pays nordiques. Ces pays sont caractérisés par un haut niveau de protection sociale et un taux de chômage faible. Ils reposent sur trois dimensions : « une décohabitation précoce, de longues trajectoires exploratoires et un âge adulte lointain » (p.1). La jeunesse est alors vécue comme un temps d'exploration qui n'est pas toujours continu et une construction de son identité.

- **« Une logique de l'émancipation individuelle »** appelée « s'assumer ». Cette forme fait écho aux jeunes britanniques. Leur émancipation repose sur trois temps : l'indépendance résidentielle, les études et l'emploi. L'entrée dans l'âge adulte revêt une connotation positive et l'accès à l'emploi est largement valorisé. Ces jeunes deviennent indépendants de façon précoce, mais sont confrontés à des contraintes financières. Ils accèdent donc à l'indépendance de façon plus précaire en comparaison à d'autres pays.

- **« Une logique de l'intégration sociale »** ou « se placer » qui semble dominer en France. Elle se caractérise par une certaine pression sur les jeunes dans la mesure où l'âge adulte est perçu comme un âge « définitif », alors que la jeunesse comme un investissement à long terme. Le temps des études est alors important et conditionne de ce fait l'accès à l'emploi.

- **« Une logique d'appartenance familiale »** ou « s'installer » qui est caractéristique de l'Espagne. Dans ce cas, les jeunes vivent plus longtemps chez leurs parents et quand ils quittent le domicile parental c'est souvent pour se marier et s'installer avec leur conjoint.

Même si chacune de ces logiques est singulière, elles renvoient tout de même à la question de l'autonomie par rapport aux parents. Ainsi, nous verrons que l'intérêt porté à la jeunesse invite à porter notre attention sur le concept même d'autonomie.

1.2. L'autonomie comme prémisse de la jeunesse

Le concept d'autonomie est souvent associé à celui de jeunesse (Boussard, 1991). Nous tentons d'abord d'éclaircir cette notion puis nous verrons dans quelle mesure nous pouvons parler d'une injonction à l'autonomie.

1.2.1. Définition du concept d'autonomie

Littéralement, l'autonomie signifie la « capacité d'un individu à se donner sa propre loi » (Chauffaut & David, 2003, p.40). Selon Appay (2012), l'autonomie a longtemps été perçue en tant que « valeur émancipatrice » (p.1), comme en témoignent les mouvements sociaux de 1968 ou encore le mouvement féministe des années 1960-1970. Le concept d'autonomie a longtemps fait débat en Sciences humaines, sociales et politiques. En effet, il est riche et couvre de multiples définitions (De Broca, 2007). Traditionnellement, on oppose une conception selon laquelle l'autonomie est le résultat d'un choix individuel, dans la lignée de Kant. En effet, la notion d'autonomie est au cœur de la pensée kantienne. Selon le philosophe, elle s'oppose à l'hétéronomie qui « obéit aux penchants, aux besoins ou aux intérêts particuliers sans souci du bien universel, ou lorsqu'elle est soumise à la volonté d'autrui ne se donnant pas à elle-même ses propres lois » (Appay, 2012, p.8). De l'autre côté, on observe une vision anglo-saxonne, selon laquelle l'autonomie est perçue comme une liberté individuelle pour l'individu qui se trouve confronté à des enjeux extérieurs. Ainsi, ces conceptions mettent en avant une vision davantage « positive » de l'autonomie alors que plusieurs auteurs tendent à montrer qu'il existe un penchant négatif du concept, sur lequel nous reviendrons plus loin (Marzano, 2006).

Par ailleurs, nous remarquons que plusieurs auteurs s'accordent à différencier l'autonomie de l'indépendance. Selon De Singly (2000), l'indépendance renvoie à l'autosuffisance, soit le fait d'avoir des ressources propres qui vont permettre d'être indépendant des autres. Ramos (2011) considère que l'indépendance est déterminée par des catégories objectives, dans la mesure où elle suppose que l'individu détient des ressources suffisantes sans avoir besoin de soutien extérieur. A l'inverse, l'autonomie, quant à elle, dépend de catégories subjectives puisque l'individu attribue ses propres règles et repose également sur « une perception positive de soi » (p.11). Selon Mauger (1995), l'accès à l'autonomie des jeunes s'appuie sur une dimension financière, résidentielle et la « transmission de l'héritage » (p.24). Ce dernier aspect renvoie à l'environnement familial et fait écho à la recherche de De Singly (1998) selon laquelle l'apprentissage de l'autonomie s'opère de façon précoce, lors de l'attribution d'une chambre

individuelle entre autres. Au regard de la multitude de dimensions attribuées à l'autonomie, nous pouvons aussi lui accorder des expressions plus communes telles que : « subvenir à ses besoins », « se débrouiller seul », « être acteur de son propre parcours » (Castel, 1995).

Enfin, l'autonomie qui était d'abord émancipatrice est devenue un devoir (Appay, 2012). Ainsi, la volonté de rendre les jeunes autonomes s'observe de plus en plus au sein des discours politiques (De Singly, 1998). Nous pouvons alors parler d'une injonction à l'autonomie.

1.2.2. Une injonction à l'autonomie

L'accès à l'autonomie est devenu une réelle exigence de notre société actuelle. Selon Castel (1995), les dispositifs d'insertion, mais également l'assistance sociale en France conduisent à une « injonction à l'autonomie » (p.1). Par conséquent, les jeunes devraient être des individus indépendants et responsables. L'autonomie s'impose alors comme un objectif à atteindre (Gaviria, 2012). Cependant, cette pression exercée peut conduire à des effets négatifs, en créant des situations de précarité chez certains jeunes qui n'arrivent pas à répondre à ces exigences (Parron, 2012).

> « L'obligation d'être libre, d'être maître et souverain de soi-même, présente une face plus sombre, car, si chacun est libre et placé dans les conditions de manifester cette liberté, chacun devient responsable de ce qui lui arrive. » (Dubet, 2015, p.360).

A ce sujet, Gaviria (2012) s'est intéressée à la « souffrance de l'autonomie » et a montré que l'éloignement de la famille et des amis, la gestion des tâches quotidiennes, mais aussi la vie solitaire n'étaient pas toujours bien vécus. Cette situation est d'autant plus difficile à gérer lorsque les jeunes sont confrontés à la précarité financière. L'utilisation de TIC[8] apparaît alors comme une stratégie de contournement.

L'exigence d'autonomie vient structurer les débats sur les politiques publiques à destination des jeunes (Ehrenberg, 2014). Ces propos soulèvent la question de la familialisation de la jeunesse (Labadie, 2001). Ce principe de familialisation trouve sa source dans l'article 371-2 du Code civil qui dispose en effet que « Chacun des parents contribue à l'entretien et à

[8] TIC : Technologie de l'information et de la communication.

l'éducation des enfants à proportion de ses ressources, de celles de l'autre parent, ainsi que des besoins de l'enfant. Cette obligation ne cesse pas de plein droit lorsque l'enfant est majeur. »[9] De ce fait, en France, le parcours des jeunes dépend largement du soutien familial puisque les droits sont attribués à la famille et pas directement aux jeunes (Van de Velde, 2008 ; Muniglia, 2021). Lima (2015) explique que les politiques sociales françaises reposent sur un caractère familialiste. Ainsi, l'État confie aux parents une part de richesse puisqu'il considère que les parents s'acquittent d'une forme de solidarité envers leurs enfants. Pourtant, l'État ne laisse pas l'entière responsabilité aux parents dans la mesure où il met en place « une forme de solidarité publique individualisée ciblée directement sur les jeunes adultes, notamment les plus défavorisées d'entre eux » (p.1). L'auteure explique que le système à destination des adultes précaires est double. D'un côté, nous observons une logique familialiste par le biais des prestations sociales et familiales, et de l'autre, une logique individualisée avec les dispositifs d'insertion. Chevalier (2016) opère alors une distinction entre deux modèles de citoyenneté sociale concernant les jeunes en Europe :

- Un premier caractérisé de « **familialisé** » comme c'est le cas en France. Ici, ce sont souvent les parents qui perçoivent les prestations et pas directement les jeunes. Dans ces contextes, la jeunesse est plutôt appréhendée à travers l'enfance. Cette logique est présente au sein des pays avec un régime dit « bismarckien ». Appelé assurantiel, ce type de régime se caractérise par plusieurs principes tels que la protection fondée uniquement sur le travail, mais aussi une protection qui dépend d'une participation financière sous la forme de cotisations sociales.

- Un deuxième caractérisé de « **individualisé** ». Dans ce cas, les prestations sont singularisées, et donc indépendantes du revenu des parents. Ici, la jeunesse est perçue à travers l'âge adulte. On a une logique qui caractérise cette fois les pays avec un régime dit « beveridgien ». Nommé assistanciel, ce type de régime implique entre autres une protection sociale universelle soit de toute la population ainsi que des prestations uniformes qui tiennent compte des besoins individuels.

[9] https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000039778192/ (page consultée le 14 juin 2022)

Par ailleurs, Cicchelli et Galland (2013) soulèvent la tension entre d'un côté l'autonomie souhaitée pour les jeunes et de l'autre la culpabilisation des parents. En effet, la contribution des familles semble bien ancrée dans les mentalités. Cette contribution est particulièrement observable chez les jeunes qui poursuivent leurs études après le bac, avec l'aide au logement, mais aussi l'attribution des bourses. Selon Kesteman (2017), la familisation des politiques publiques repose sur un système complexe et est limitée dans la mesure où les droits des jeunes dépendent en partie des parents. Elle reproduit donc d'une certaine façon les inégalités puisque « s'en remettre à la solidarité familiale revient à faire reposer les débuts de la vie adulte sur les ressources héritées » (Papuchon, 2014, p.1). Cicchelli (2001) montre également les limites de la solidarité familiale en prenant l'exemple du FAJ (Fonds d'aide aux jeunes). En effet, il se présente sous la forme d'une aide financière à utiliser dans des cas précis[10], mais il repose en outre sur une marge de manœuvre importante pour les acteurs locaux qui l'utilisent. Cette aide financière est attribuée de façon individuelle aux jeunes et ne passe pas par le biais des parents.

Après avoir montré en quoi l'autonomie fait partie intégrante du concept de jeunesse, nous nous questionnons sur les spécificités de la jeunesse d'aujourd'hui.

1.3. La jeunesse d'aujourd'hui

Selon Dabi (2021), « les jeunesses se suivent et ne se ressemblent pas » (p.19). Cette phrase invite à s'interroger sur ce qui distingue cette jeunesse des jeunesses passées et des autres catégories de la population. Nous verrons d'abord qu'il existe un décalage entre la façon dont la jeunesse est perçue et ce qu'elle est réellement. Ensuite, nous nous intéressons à la manière dont les jeunes s'impliquent dans la démocratie, mais aussi leur rapport au travail et à l'emploi.

1.3.1. Un décalage entre la vision négative de la société et la jeunesse réelle

Van de Velde parle de « tension existentielle » pour expliquer le fait que les jeunes peinent à exister face au marché du travail et au phénomène de déclassement (Loncle, 2016, p.4). Les jeunes français semblent même pessimistes par rapport à leur futur (Loncle, 2008). Ainsi, la question de l'image de la jeunesse est régulièrement traitée au sein des travaux scientifiques. Plus précisément, nous constatons qu'une vision négative de la jeunesse a largement été diffusée par les médias (Blöss & Feroni, 1991). De ce fait, on associe régulièrement les jeunes

[10] Selon l'article L.263-15 du Code de l'action sociale et des familles, le FAJ peut être utilisé pour des aides alimentaires, des frais de formation, de logement, de transport, de santé etc.

à un manque de motivation et un faible goût de l'effort (Ancelet, 2011). Ils sont alors assimilés à la figure du chômeur ou de l'étudiant, particulièrement dépendant de sa famille (Cicchelli et al., 2020). Les jeunes des cités semblent encore plus touchés par cette image négative puisqu'ils sont régulièrement stigmatisés comme violents et marginaux (Avenel, 2009). En revanche, Richez (2012) constate un équilibre entre les perceptions positives et négatives attribuées aux jeunes par la société. L'auteur rappelle d'ailleurs que cette mauvaise image n'est pas récente et se lisait déjà à travers les dénominations telles que les « blousons noirs » et les « loubards » (p.3).

Or, la littérature scientifique nous montre qu'il y aurait un décalage entre cette vision négative et la jeunesse réelle. Richez (2012) porte d'abord son attention sur l'engagement et explique que les jeunes ont recours à des formes d'engagement différentes par rapport aux générations passées. Ainsi, ils semblent désormais s'impliquer davantage dans le secteur associatif. Ensuite, l'idée selon laquelle la jeunesse est fainéante vis-à-vis du travail peut être démentie dans la mesure où les jeunes semblent accorder une place importante au travail. Enfin, leur pessimisme vis-à-vis de l'avenir de la société peut être contré par l'optimisme qu'ils éprouvent envers leur avenir personnel.

L'ouvrage de Dabi (2021) apporte un éclairage plus récent sur la question puisqu'il revient sur des enquêtes à la fois quantitatives et qualitatives menées auprès des jeunes en temps de pandémie. Il fait d'abord le même constat que Dubet (1987) et parle de « désenchantement de la jeunesse » (p.20) pour expliquer que les jeunes semblent moins heureux en raison de l'incertitude sur leur avenir et les difficultés qu'ils éprouvent à se projeter. La jeunesse est submergée par les doutes et semble perdre de vue un certain « idéal ». Les jeunes ont aussi l'impression d'être stigmatisés par les autres catégories de la population. Pourtant, l'auteur explique que l'on ne peut pas résumer les jeunes à ce constat. En effet, deux jeunesses semblent s'opposer avec d'un côté les jeunes pessimistes et de l'autre les plus optimistes. Malgré cette peur de l'avenir, les optimistes sont plus nombreux par rapport aux autres catégories de la population. Concernant la crise sanitaire, cette période semble encore plus difficile à vivre pour ceux issus des classes sociales moyennes et inférieures. L'impact psychologique de la crise s'observe d'autant plus chez femmes, les moins de vingt ans et les lycéens. Paradoxalement, cette crise semble augmenter l'envie des jeunes de se projeter dans l'avenir. Ainsi, ils ne sont pas tous pessimistes et au plus bas face à la situation, mais croient davantage en eux. Selon

l'auteur, ils ne peuvent être résumés à la « Génération Covid ». Nous proposons d'approfondir ces éléments en expliquant la place des jeunes vis-à-vis de la démocratie.

1.3.2. Les jeunes et la démocratie

Nous observons une modification du rapport des jeunes vis-à-vis de la France. Ainsi, leur sentiment de fierté est inférieur aux autres catégories de la population. Cet élément peut s'expliquer par la crise de confiance des jeunes français vis-à-vis des institutions (Loncle, 2008). Selon Dabi (2021), les jeunes sont attachés aux valeurs suivantes : la famille, le mérite, le partage, la solidarité et la liberté. Il semble avoir un équilibre entre les valeurs individuelles et celles relatives à la tradition. Ces valeurs vont de pair avec l'ensemble des Français, et particulièrement les tranches d'âge 30-40 et 35-65 ans. Ainsi, les jeunes accordent une place importante à la famille et ne sont pas opposés à celle-ci. Ce constat avait déjà été fait dans les années 1980 dans un contexte de chômage de masse. Ils sont en revanche méfiants à l'égard de l'État, ce qui s'observe dans les urnes avec une forte tendance abstentionniste pour les 18-24 ans. Aussi, ils ont des représentations plutôt négatives de la République et ont le sentiment de vivre dans une société injuste. Cette défiance à l'égard du politique est encore plus importante depuis la pandémie. Concernant leur participation à la vie de la société, ils semblent valoriser les actions plus individuelles et moins organisées. C'est pour cette raison que plusieurs travaux parlent d'une jeunesse individualiste (Galland, 2005 : Mauger, 2010 ; Zaffran, 2010). Galland (2005) avait d'ailleurs souligné que les jeunes étaient plus indifférents aux catégories défavorisées qu'auparavant. Pourtant, Dabi (2021) montre que les jeunes sont sensibles aux questions d'inégalités et de discrimination. C'est le cas particulièrement des femmes qui se sentent davantage concernées par les inégalités de genre. Aussi, cette jeunesse semble avoir pris conscience des problématiques relatives à l'environnement et souhaite diffuser ses pensées écologiques autour d'elle.

Par ailleurs, la volonté de promouvoir la démocratie chez les jeunes s'observe avec l'instauration du Service civique[11]. Cet engagement favoriserait d'ailleurs l'employabilité de ses bénéficiaires (Becquet & Boubal, 2013) et aurait un effet positif sur l'insertion

[11] Le Service civique correspond à un dispositif d'encouragement à l'engagement citoyen. Instauré par la loi du 10 mars 2010, il a vocation à mobiliser les jeunes de seize à vingt-cinq ans face aux défis à la fois sociaux et environnementaux. La mission, comprise entre six mois et un an, donne lieu à une contribution mensuelle minimale de 473 euros net pour une durée hebdomadaire de vingt-quatre à trente-cinq heures.

professionnelle (Yvon, 2014). Pourtant, une récente étude de l'Injep (2021) a montré que ce dispositif s'adressait à des publics hétérogènes. Tout d'abord, la majorité des jeunes qui s'engage vient d'achever leurs études (le plus souvent la terminale) ou sont encore étudiants. Ces jeunes sont aussi le plus souvent issus de filières générales ou technologiques en comparaison aux filières professionnelles. Le dispositif semble alors se destiner aux jeunes qui sont en réorientation ou qui ne parviennent pas à s'insérer professionnellement. Ensuite, les jeunes dont les études sont tournées vers le domaine du social, de la santé ou de l'animation sont plus amenés à faire un service civique dans ce même secteur. Enfin, les parcours des volontaires sont variés puisque 47% d'entre eux n'ont pas eu d'expériences professionnelles durant les deux années passées alors qu'ils sont 53% à avoir eu une ou plusieurs expériences professionnelles. Cependant, il s'agit d'expériences précaires. Nous revenons sur la classification des jeunes volontaires en service civique qui a été établie :

- Le cas le plus courant désigne des jeunes qui sont encore en **études supérieures** ou qui ont fait des études dans le supérieur. Ces jeunes n'ont entrepris aucune démarche d'emploi avant de débuter leur mission.

- Le deuxième groupe concerne des jeunes qui ont **fini leur scolarité dans le secondaire** en obtenant le bac la plupart du temps. Ils n'ont pas d'expériences professionnelles et n'avaient pas non plus entrepris des démarches pour trouver un emploi.

- Le troisième groupe rassemble des jeunes **sortis du supérieur et qui ont déjà eu une expérience professionnelle**. Ils ont aussi plus souvent cherché à trouver un emploi.

- Ensuite, le quatrième groupe désigne les **« précaires » qui ont déjà eu une expérience professionnelle** et particulièrement des contrats à durée déterminée. Ces jeunes ont davantage fréquenté le secondaire professionnel. Ils étaient également à la recherche d'un emploi avant de débuter leur service civique.

- Enfin, le cinquième groupe concerne les **chômeurs de longue durée sans expérience** dans le milieu professionnel. Ils sont les moins diplômés et ont entrepris des démarches pour décrocher un emploi depuis plus longtemps que les autres catégories.

Au regard de ces éléments, nous pouvons affirmer que les bénéficiaires du service civique regroupent des jeunes aux expériences bien distinctes. Ce constat renvoie à la jeunesse plurielle dont nous parlions précédemment. Ainsi, l'intérêt porté au service civique amène à nous interroger sur le rapport à l'emploi et au travail plus largement.

1.3.3. Rapport des jeunes à l'emploi et au travail

C'est au cours des années 1970 que le rapport des jeunes à l'emploi a commencé à intéresser les chercheurs (Demazière & Dubar, 1994). Paugam (2000) opère une distinction entre le rapport à l'emploi et le rapport au travail. Il considère que le premier renvoie au degré de stabilité de la situation professionnelle et à l'engagement collectif des salariés. Le second fait davantage écho aux dimensions de satisfaction et d'insatisfaction dans l'exercice des fonctions. L'image attribuée au travail a intéressé plusieurs auteurs. Concernant les jeunes, les difficultés auxquelles ils sont confrontés sur le marché de l'emploi les conduisent à avoir une perception plutôt négative du milieu professionnel. Selon Delès (2018), c'est le déclassement face auquel ils se trouvent confrontés qui constitue une part d'explication à leur démotivation. L'étude de Barling et al. (1998) démontre que les jeunes dont les parents s'impliquent dans leur emploi et s'épanouissent vont intérioriser des attitudes positives vis-à-vis du travail. L'effet inverse est observé quand les jeunes sont confrontés au licenciement d'un de leur parent. Ces jeunes développent alors des attitudes négatives face au travail. Lorsqu'ils s'approprient les discours de leurs parents, on parle d'une « assimilation », alors que pour l'inverse il s'agit d'un « contre modèle ».

Par ailleurs, l'étude de Longo (2011) s'intéresse aux rapports à l'activité, au travail et à l'emploi par le biais d'une méthode qualitative. Selon l'auteure, les jeunes vont être incités à travailler pour des raisons matérielles certes, mais également pour l'épanouissement, la reconnaissance ou encore l'autonomie. Elle explique que les rapports à la vie professionnelle peuvent changer brutalement en raison d'évènements imprévus et progressivement en raison de l'expérience professionnelle. Aussi, la façon dont les jeunes se positionnent face à la vie professionnelle est conditionnée à leur héritage familial. Le rapport à l'emploi est donc bien différent d'un jeune à l'autre et ce rapport peut évoluer avec le temps. En s'appuyant sur l'enquête Génération de 2013, Bene (2019) montre que la sécurité de l'emploi apparaît comme importante pour l'ensemble des jeunes quelle que soit leur trajectoire professionnelle. En revanche, cette préoccupation est d'autant plus importante chez les jeunes qui éprouvent des difficultés à

s'insérer sur le marché de l'emploi. De plus, nous remarquons qu'ils accordent moins d'intérêt aux tâches dans leur travail. Par ailleurs, l'étude de Guégnard et Szerdahelyi (2019) démontre que les jeunes accordent de l'importance à l'ambiance, à la bonne entente dans l'équipe et aux relations humaines. Chez les jeunes femmes, il est primordial de pouvoir concilier le travail et la vie de famille alors que le salaire est plus important chez les jeunes hommes (Loncle, 2008). Dabi (2021) met en avant d'autres éléments qui se rapportent au goût du risque. En effet, quatre jeunes sur dix en moyenne aspirent à travailler à l'étranger.

Par ailleurs, Dirani (2019) se focalise sur les jeunes de milieu populaire et explique qu'ils veulent détenir une position différente de celle de leurs parents. La volonté d'être indépendant financièrement est aussi très importante pour eux : ils souhaitent avoir une sécurité financière rapidement qui est conditionnée au fait de quitter le logement familial. Ces jeunes cherchent également à être autonomes et libres.

Enfin, nous pouvons conclure sur la typologie de Gaviria et Mélo (2019) qui identifie quatre catégories de jeunes selon le rapport qu'ils entretiennent vis-à-vis du travail :

- **« Les insérés » :** ces jeunes se sentent bien au travail et déclarent bénéficier de conditions de travail et d'emploi agréables, soit d'un bon salaire et des horaires convenables, d'une bonne ambiance au travail ainsi qu'une proximité résidentielle. Ils ont généralement un diplôme supérieur à bac+2.

- **« Les coureurs de fond » :** ces jeunes ont un rapport au travail contrasté. En effet, ils évoquent les contraintes qui peuvent être relatives aux horaires et aux conditions matérielles. Le revenu apparaît généralement comme leur motivation principale.

- **« Les battants » :** ces jeunes éprouvent des difficultés en termes de relations humaines au sein du travail, principalement par rapport à la hiérarchie. En revanche, les conditions matérielles de travail sont convenables.

- **« Les malmenés » :** ces jeunes ont un rapport négatif à l'emploi. Ils décrivent un emploi qu'ils n'aiment pas et des conditions d'exercice précaires. Il s'agit généralement de jeunes peu diplômés ou ayant un diplôme à faible employabilité.

Ainsi, cette première partie a permis de comprendre ce que revêt la notion de jeunesse, en revenant sur sa définition, mais aussi sur le concept d'autonomie. Nous avons également montré que l'image négative qui était attribuée aux jeunes pouvait être remise en question par un ensemble de travaux scientifiques. De ce fait, alors que les jeunes sont méfiants vis-à-vis de l'État, nous constatons qu'ils s'impliquent en tant que citoyen. De plus, ils accordent de l'importance au travail même si le rapport qu'ils entretiennent avec celui-ci peut varier. Compte tenu de ces éléments, nous concentrons désormais notre propos sur l'insertion professionnelle et sociale de ces jeunes.

2. L'insertion professionnelle et sociale des jeunes : une préoccupation nationale

Cette partie s'intéresse aux questionnements qui gravitent autour de la thématique de l'insertion professionnelle et sociale des jeunes. Ainsi, nous tentons de définir cette notion malgré sa complexité (Vultur, 2009). Ensuite, nous exposons la situation des jeunes sur le marché du travail, puis les réponses que propose l'État pour pallier les situations de décrochage scolaire et de chômage.

2.1. La notion d'insertion professionnelle et sociale

Le terme d'insertion n'a pas toujours existé et c'est seulement à partir des années 1970, durant les chocs pétroliers de 1973 et 1979, qu'il a émergé au sein des textes législatifs français (Jellab, 1996 ; Dubar, 2001). C'est également dans ce contexte que les statistiques sur le chômage ont commencé à se développer avec les enquêtes du Céreq[12] et de l'Insee[13], (Nicole-Drancourt, 1994). Avant cette période, durant les Trente Glorieuses, l'insertion des jeunes ne posait pas question puisqu'elle était souvent immédiate après les études. En effet, ceux issus de classes populaires ne menaient pas de longues études, et suivaient souvent le chemin de leur père. Ainsi, au fil des années, l'insertion des jeunes s'est imposée comme un problème d'ordre public sur la scène nationale. Cet intérêt croissant s'explique par plusieurs raisons telles que le déclin de l'apprentissage, la crise économique, l'émergence de la notion de compétence, mais aussi d'une concurrence entre les jeunes ne permettant plus l'accès à l'emploi directement après les études

[12] Centre d'études et de recherches sur les qualifications.

[13] Institut national de la statistique et des études économiques.

(Dubar, 2001). Par conséquent, le concept d'insertion aurait été créé en réponse au chômage et à la nouvelle pauvreté[14] (Mauger, 2001). Il est le fruit d'une construction sociale dans la mesure où le concept a évolué en même temps que la société (Dubar, 2001).

Nous proposons de nous intéresser à la notion d'insertion professionnelle et sociale. Alors que celle-ci a émergé au sein du rapport Schwartz de 1981, les dimensions professionnelle et sociale semblent bien distinctes (Kieffer & Tanguy, 2001). D'abord, l'insertion professionnelle signifie littéralement « processus d'accès à l'emploi ». Cette analyse sous l'angle d'un processus sous-tend qu'elle a un début et une fin : elle commence quand l'individu consacre du temps à un emploi ou à la recherche d'un emploi de manière active et se termine quand il a un emploi stable qui lui convient (Mansuy et al., 2001). Vincens (1997) apporte un éclairage en distinguant un aspect objectif et subjectif. Selon la conception objective, chaque personne connaît le même début et la même fin en termes d'insertion. Le début de l'insertion est caractérisé par l'obtention d'un premier emploi (quelle que soit la stabilité), la sortie du système éducatif, l'obtention d'un diplôme et le début des études professionnelles. En comparaison, la fin de l'insertion renvoie à l'état d'adulte et à l'obtention d'un emploi stable qui est en lien avec son parcours de formation. Vincens (1997) considère l'autonomie financière comme importante. A titre de comparaison, la dimension subjective suppose que l'individu détermine lui-même le début et la fin de son insertion. C'est donc le jugement individuel qui importe. Ainsi, les critères évoqués précédemment varient d'une personne à l'autre.

De ce fait, il n'existe pas une trajectoire unique d'insertion professionnelle (Vultur, 2003). Longo (2011) identifie neuf séquences pour saisir les transitions professionnelles chez les jeunes :

- La « **séquence de redéploiement des priorités** » : la place accordée à l'activité professionnelle évolue par rapport à d'autres dimensions telles que la naissance d'un enfant ou la mise en couple. L'individu peut alors laisser une place plus importante à l'activité professionnelle ou à l'inverse s'en désintéresser.

- La *« **séquence de désenchantement** »* : même s'il est en emploi, le jeune est confronté

[14] Concept élaboré par Paugam (1991) dans son ouvrage pour désigner les individus en situation de précarité économique et sociale. L'auteur a identifié plusieurs phases de ce qu'il nomme la disqualification sociale. Selon lui, la « carrière des pauvres » passe par des étapes de fragilité, de dépendance puis de rupture des liens sociaux.

à une période de désillusion pour des raisons qui peuvent être relatives au manque d'évolution professionnelle ou d'attractivité du salaire.

- La *« **séquence du premier emploi pour l'autonomie** »* : les jeunes acceptent les emplois pour gagner avant tout en autonomie, sans se soucier réellement des critères que suppose le poste.

- La « **séquence d'instrumentalisation** *»* : les avantages matériels tels que le salaire apparaissent ici comme des éléments plus importants. C'est particulièrement le cas après plusieurs expériences professionnelles et donc une évolution dans le parcours.

- La « **séquence d'engagement par l'expérimentation** » : l'individu accorde plus d'importance à son activité professionnelle et s'épanouit généralement davantage.

- La *« **séquence de stabilisation comme critère d'emblée de l'insertion** »* : la stabilité dans l'emploi apparaît comme un critère important pour le jeune.

- La « **séquence d'apaisement et glissement des critères à l'emploi** *»* : les critères d'emploi sont ici remis en question. On parle de glissement dans la mesure où un jeune qui accordait beaucoup d'importance au salaire, considère désormais la passion comme primordiale.

- La *« **séquence d'engrenage infernal de la réussite** »* : l'accès à un poste avec une activité intense et bien rémunérée conduit l'individu à être encore plus ambitieux et vouloir évoluer dans la hiérarchie.

- La « **séquence de socialisation par le travail** » : après un certain temps d'expérience, le jeune accorde une place essentielle aux relations dans le travail et à la reconnaissance de celui-ci.

Au regard de ces séquences, l'insertion professionnelle peut donc être assimilée à un processus dynamique (Amsellemen-Mainguy, 2016).

Après avoir évoqué les fondements de l'insertion professionnelle, nous nous intéressons à présent à l'insertion sociale. En effet, elle s'avère être un concept plus large (Kieffer & Tanguy,

2001) dans la mesure où elle « touche à tous les aspects de la vie en société et peut se définir comme l'intégration des jeunes dans la société, leur passage à l'âge adulte, l'accès à l'autonomie et leur capacité à assumer un rôle de citoyen actif et éclairé » (Rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 1997, p.12). Plusieurs auteurs s'accordent à dire que l'insertion sociale est nécessaire à l'insertion professionnelle, et donc que les deux notions vont de pair (Jellab, 1996 ; Mauger, 2001 ; Muniglia & Thalineau, 2012). D'ailleurs, nous constatons que le terme d'insertion a progressivement laissé place à celui d'intégration, concept initialement défini par Durkheim qu'il oppose à l'anomie (Rhein, 2002). La définition traditionnelle de Durkheim centrée sur le principe de solidarité s'est réactualisée dans les années 1960-1970, laissant différentes conceptions émerger (Rhein, 2002 ; Weber, 2010). Au vu de la complexité de la notion d'intégration, des auteurs ont proposé leur propre définition. Par exemple, Landecker (1951) distingue quatre types d'intégration : culturelle (conformité aux normes d'une culture), normative (concordance avec les normes), communicative (échanges dans un groupe) et fonctionnelle (échanges de services). Berthaud (2017) a défini l'intégration sociale en tenant compte de l'implication et de la perception de l'individu. Ainsi, plusieurs dimensions ont été prises en compte : une dimension structurale (caractéristiques du réseau), fonctionnelle (comportements intra-réseau) et subjective (qualité du réseau). Pour mesurer la dimension structurale, l'auteur s'est intéressé à la composition du réseau (nombre, genre, âge, niveau d'études) et à la fréquentation de celui-ci. Concernant la dimension fonctionnelle, elle porte sur la nature et la fréquence des interactions dans le réseau. Enfin, la dimension subjective repose sur la valeur du réseau (liens amicaux, entraide, sentiment d'intégration) et le soutien apporté. L'intégration sociale a aussi été décrite à travers différents aspects tels que l'accompagnement émotionnel, la participation à la vie sociale, le soutien social, la gestion des relations négatives, le comportement problématique, la gestion de la stigmatisation, l'activité structure et enrichissante, l'emploi et le sentiment de sécurité. Par conséquent, la notion d'intégration sociale n'est pas figée et il importe de lui attribuer plusieurs composantes.

L'ensemble de ces éléments a permis de mieux appréhender le concept complexe d'insertion professionnelle et sociale. En effet, que ce soit l'aspect « professionnel » ou « social », les travaux à ce sujet ne s'accordent pas sur une définition unique. Cependant, ils nous permettent d'identifier des éléments définitionnels. Ainsi, nous nous interrogeons désormais sur la situation des jeunes sur le marché du travail.

2.2. La situation des jeunes sur le marché du travail

D'abord, nous verrons que les jeunes sont confrontés depuis plusieurs années au chômage de masse. Le constat selon lequel les individus peu ou non diplômés sont particulièrement fragilisés nous amènera à évoquer la question du décrochage scolaire.

2.2.1. Les jeunes face au chômage de masse

Nous observons que les jeunes ont particulièrement été touchés par la crise économique (Scarpetta et al., 2010 ; Béduwé & Dupray, 2018). Selon l'Injep (2015), leur position sur le marché du travail se caractérise par un taux de chômage élevé, des phénomènes de déclassement et des emplois de courte durée. Ainsi, le chômage des jeunes apparaît comme une priorité pour le gouvernement depuis quarante ans (Zunigo, 2013). Selon les données les plus récentes de l'Insee (2021), ce taux est supérieur au reste de la population. Il atteint 20,2% chez les 15-24 ans, 7,4% chez les 25-49 ans et 5,4% chez les 50 ans ou plus.[15] Aussi, il reste à peu près similaire quel que soit le sexe. En revanche, Batard et al. (2012) expliquent que l'accès à l'emploi est plus rapide chez les jeunes en comparaison aux 30-49 ans, malgré la période d'instabilité qu'ils connaissent. Dans l'ensemble des pays d'Europe, la place des jeunes sur le marché du travail est spécifique par rapport aux autres tranches d'âge. En revanche, malgré une baisse du chômage en France à l'automne 2021, il reste supérieur aux autres pays de l'Europe.

Batard et al. (2012) expliquent le chômage des jeunes par le dualisme du marché du travail [16]et son manque de fluidité[17]. Alors que l'accès à un emploi stable est difficile pour l'ensemble de la population, les jeunes se trouvent plus facilement confrontés à des périodes de chômage. Par conséquent, ils sont plus sensibles à la crise que les autres catégories de la population (Céreq, 2015). De ce fait, le contrat à durée indéterminée à temps plein n'apparaît plus comme une norme d'emploi depuis le début des années 1970 (Givord, 2005). Ainsi, nous remarquons un recours plus important aux formes d'emploi atypiques (Couprie & Joutard, 2017). Elles se matérialisent sous la forme de temps partiels, de contrats intérimaires, de contrats à durée

[15] https://www.insee.fr/fr/statistiques/5400024 (page consultée le 23 juin 2022)

[16] Terme utilisé pour désigner l'opposition entre un secteur primaire dans lequel les salaires sont élevés, les conditions de travail sont bonnes avec des emplois stables et un secteur secondaire caractérisé par des salaires faibles et un risque de chômage plus important.

[17] On parle de fluidité lorsque l'ensemble des agents économiques (offreurs et demandeurs d'emploi) peuvent rentrer et sortir du marché du travail sans restriction ni délai.

déterminée ou encore de cumuls d'emplois. Or, accéder à un emploi atypique n'est pas toujours vécu comme une contrainte même s'il traduit une hausse des formes de précarité de l'emploi. De plus, les jeunes connaissent davantage ces formes d'emploi en début de vie active par rapport à l'ensemble de la population, mais elles apparaissent comme transitoires dans leurs parcours. Pour nombre d'entre eux, ils sont amenés à enchaîner des emplois de courte durée pour pouvoir subvenir à leurs besoins mais ils parviennent à terme à obtenir un CDI à temps complet (Rose, 1998). Une étude du Céreq (2016) avait d'ailleurs démontré que ces formes d'emploi étaient plus favorables pour obtenir à terme un CDI que de rester au chômage.

Par ailleurs, nous constatons que ces difficultés d'accès à l'emploi concernent particulièrement les moins diplômés d'entre eux (Galland, 2012 ; Lefresne, 2012). Il est donc plus difficile pour eux d'accéder à un emploi stable (Di Paola et al., 2018). En effet, les employeurs accordent une place importante aux diplômes (Marchal, 2019). Au-delà du diplôme qui joue comme un rempart face au chômage, Sulzer (2010) observe l'effet de l'origine sociale et du logement. De ce fait, les jeunes d'origine sociale populaire et vivant en zone urbaine sensible sont plus fragiles sur le marché du travail.

Finalement, l'analyse de Allard et Ouellette (1990) distingue trois dimensions pour expliquer l'insertion des jeunes. Leur typologie a été reprise dans l'écrit de Vultur (2003).

- La dimension « **sociologique** » : elle concerne les facteurs économiques (ressources naturelles de la région, entreprises implantées, formations proposées), politiques (réglementation relative à l'emploi), culturels (changements technologiques, égalité entre les sexes au travail), géographiques (milieu rural, urbain) et démographiques (taux de natalité, espérance de vie).

- La dimension « **sociopsychologique** » : elle renvoie d'abord au milieu familial, scolaire, professionnel et aux pairs qui peuvent avoir un effet sur les aspirations du jeune vis-à-vis des études et du travail. Les images véhiculées par les médias peuvent aussi influencer l'insertion en diffusant notamment des messages stéréotypés sur tel ou tel type d'emploi.

- La dimension « « **psychoprofessionnelle** » : elle désigne des compétences sociales relatives à la confiance en soi, l'autonomie et/ou la prise d'initiative. La maîtrise des

codes de l'entreprise, des acquis de base et l'identification à un travailleur font partie des facteurs jouant un rôle sur l'insertion. De plus, le fait de savoir s'autoévaluer face aux échecs apparaît comme un élément important.

Le constat selon lequel la jeunesse peu ou non diplômée est plus fragilisée sur le marché de l'emploi invite à nous questionner sur le décrochage scolaire. En effet, nous remarquons un nombre important de « sortants précoces » en France au sein de la catégorie des 15-24 ans (Batard et al., 2012).

2.2.2. Les jeunes peu ou non diplômés : la question du décrochage scolaire

L'intérêt porté aux décrocheurs scolaires n'est pas récent, même si ce terme a été utilisé dans les textes institutionnels seulement à la fin des années 2000 (Bernard, 2014). Ainsi, c'est à partir des années 1970, face au chômage croissant des jeunes, que les sortants sans qualification sont devenus une préoccupation nationale. C'est également à cette période que l'on impute la responsabilité à l'institution scolaire et non plus au marché de l'emploi. On parle alors de « scolarisation du problème » (Bernard, 2015, p.6). Aussi, la lutte contre le décrochage s'observe à l'échelle européenne avec la mise en place du sommet de Lisbonne en 2000 (Bernard, 2017). L'attention portée à ce phénomène se situe au niveau sociétal (Blaya, 2012 ; Schoeneberger, 2012 ; Bernard, 2017) puisqu'il engendrerait un coût pour la société (Freeman & Simonsen, 2015). En effet, plusieurs études ont montré qu'il y avait un lien entre le décrochage scolaire et les comportements à risque, tels que la délinquance (Glasman & Oeuvrard, 2011 ; Blaya, 2012) voire l'incarcération (Rumberger & Rotermund, 2012). L'étude de Benkhe et al. (2010) démontre une corrélation avec l'estime de soi et le faible sentiment d'auto-efficacité.

Définir le décrochage scolaire n'est pas aisé. En France, la définition officielle provient du ministère de l'Éducation nationale qui considère un décrocheur scolaire comme un « jeune qui quitte un système de formation initiale sans avoir obtenu de diplôme de niveau III (BEP ou CAP) ou de niveau supérieur (baccalauréat) ». Or, sa définition reste floue et les travaux consacrés à ce sujet emploient d'autres termes pour le désigner tels que la « démobilisation scolaire » (Hernandez et al., 2014), la « déscolarisation » (Glasman & Oeuvrard, 2004) ou encore la « désaffiliation » (Demerval & Cartierre, 2003). Ainsi, le terme de décrochage aurait tendance à stigmatiser ces jeunes, et encore plus celui d'échec scolaire qui était employé

auparavant (Sarfati, 2013). En effet, il sous entendrait que l'élève est responsable de sa situation (Berthet & Zaffran, 2014). De plus, nous observons des différences de définitions selon les pays. Thibert (2013) rappelle à ce sujet que la Belgique considère les journées d'absence injustifiées ou encore que l'Islande tient compte du critère d'âge, en se centrant sur les plus de vingt-quatre ans. Par ailleurs, au Québec, le décrochage scolaire se distingue de l'abandon scolaire : le premier renvoie à un arrêt temporaire des études alors que le second prend acte après cinq années.

Les définitions attribuées au décrochage scolaire sont donc diverses. Ce constat complexifie sa mesure d'autant plus que ces jeunes ne constituent pas un groupe homogène (Bernard, 2011). Aussi, selon les disciplines, il existe des multitudes de cadres théoriques pour l'appréhender (Robertson & Collerette, 2005). En revanche, plusieurs travaux s'accordent à dire que le décrochage scolaire est un processus multifactoriel (Bruno et al., 2017). Les écrits des sociologues Bourdieu et Passeron (1970) sont régulièrement cités dans la mesure où ils démontrent comment les jeunes les moins dotés en capitaux (culturels, sociaux et économiques) se retrouvent en situation d'échec scolaire. Ainsi, la démocratisation scolaire[18], qui a débuté dans les années 1950, n'aurait pas permis d'établir l'égalité des chances entre les élèves. De plus, cette démocratisation a entrainé une dévaluation des titres scolaires puis des situations de déclassement. Le phénomène de « déclassement » signifie que les individus acceptent des emplois moins qualifiés au regard de leur qualification. Or, sur le long terme, accéder à un emploi déclassé entraine une plus grande instabilité sur le marché du travail (Batard et al., 2012). Ainsi, nous observons une concurrence de plus en plus accrue pour obtenir les titres scolaires, au profit des jeunes les plus favorisés socialement. Les jeunes les moins qualifiés d'entre eux se trouvent alors plus touchés par les difficultés d'insertion, et deviennent des « exclus de l'intérieur » si l'on reprend les termes de Beaud (2007). Au-delà de ces constats, ce serait l'enchaînement de difficultés scolaires et familiales qui conduiraient au décrochage. Plus précisément, il prendrait racine au moment du collège (Bautier & Bonnery, 2002). Ainsi, d'autres facteurs peuvent être pris en compte comme les résultats scolaires (Freeman & Simonsen, 2015), l'effet établissement (Rumberger, 1995), l'environnement familial tel que la structure de la famille, le lieu d'habitation, le statut socio-économique et les aspirations

[18] Merle (2002) distingue une démocratisation « quantitative » qui désigne l'élargissement de l'accès à des études plus longues pour une part plus importante des élèves, d'une démocratisation « qualitative » qui renvoie à un affaiblissement du lien entre l'origine sociale et le parcours scolaire.

scolaires (Rumberger, 1983), l'influence des pairs (Glaser, 2009), des évènements de la vie (Dupéré et al., 2015) ou encore de la violence scolaire (Blaya, 2010).

Ainsi, la question de la place des jeunes sur le marché du travail renvoie à la fois au chômage, mais aussi au décrochage scolaire. Il s'avère donc pertinent de s'intéresser désormais aux réponses que l'État a proposées face à ces deux constats.

2.3. Quelles réponses de l'État ?

Depuis les années 1980, des mesures à destination des jeunes ont été déployées. Les pouvoirs publics ont donc fait de l'insertion des jeunes « une affaire d'État » même si les mesures mises en place en faveur des jeunes demeurent complexes (Jellab, 1997). Ainsi, nous observons d'un côté les politiques qui s'attachent plus à la formation et de l'autre celles qui visent à faciliter directement l'insertion des jeunes, soit la transition professionnelle. Aussi, l'accent est également de plus en plus porté sur les questions relatives à la précarité (Ihaddadène, 2015).

D'abord, l'État a souhaité porter son attention sur la certification des jeunes (Blöss & Feroni, 1991). Ainsi, il était question de les inciter à poursuivre leurs études ou bien à les reprendre. La priorité consistait à lutter contre le décrochage scolaire, cela entraînant alors des investissements importants dans l'éducation. Les premières mesures ont émergé dans les années 1980-1990 avec la loi Jospin de 1989 qui avait pour objectif de « conduire d'ici dix ans l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du certificat d'aptitude professionnelle (CAP) ou du brevet d'études professionnelles (BEP) et 80% au niveau du baccalauréat » (Article 3)[19]. A cette période, les actions menées sont variées puisqu'elles tiennent compte de l'absentéisme scolaire ou encore de la motivation. C'est seulement plus tard, à partir de 2005, que le décrochage scolaire apparaît comme une priorité pour le gouvernement. Les programmes de lutte contre le décrochage scolaire de 2012 et 2014 l'illustrent (Cnesco, 2017). De plus, un ensemble d'initiatives locales se sont mises en place. Parmi elles, les établissements expérimentaux, à l'image des microlycées qui correspondent à des structures de retour à l'école pour les jeunes âgés de seize à vingt-six ans. Ils ont pour particularité des effectifs réduits dans les classes, des horaires aménagés et un suivi adapté aux besoins de l'élève. L'objectif attendu est l'acquisition d'un diplôme, plus particulièrement d'un bac général, technologique ou

[19] https://www.education.gouv.fr/les-definitions-des-termes-et-indicateurs-statistiques-de-l-education-nationale-5123 (page consultée le 14 juin 2022)

professionnel en un ou deux ans (Furno, 2015). Aussi, les lycées de la nouvelle chance reposent sur une organisation différente selon l'établissement. Ainsi, certains valorisent l'élaboration du projet professionnel ou encore l'alternance en entreprise. Par ailleurs, les Écoles de la deuxième chance (E2C) et les Établissements pour l'insertion dans l'emploi (Epide) sont plus anciens. D'abord, les E2C accueillent les jeunes de seize à vingt-cinq ans qui ne sont ni en emploi ni en formation. Elles proposent une formation rémunérée permettant de s'insérer dans la vie active. Plus précisément, la formation invite à une remise à niveau des savoirs de base puis à la mise en place d'immersions en entreprise. Elle peut durer entre quatre et dix-huit mois. Ensuite, les Epide se différencient principalement du fait de leur inspiration militaire. En effet, le quotidien dans ces structures rime avec la marche au pas, l'uniforme, le sport et une remise à niveau scolaire. Les jeunes accueillis signent un contrat de volontariat de huit mois pouvant être renouvelé, dans un objectif d'accompagnement, de formation et de resocialisation. Ainsi, ces mesures ne sont pas exhaustives, mais permettent de dresser un premier état des lieux sur les initiatives menées afin de lutter contre le décrochage scolaire.

La volonté d'abaisser le chômage des jeunes s'inscrit dans la même logique. En effet, nous ne pouvons strictement dissocier lutte contre le décrochage scolaire et celle du chômage. Nezosi (2021) rappelle que les politiques de lutte contre le chômage font partie des politiques dites de l'emploi. Celles-ci sont structurelles et peuvent cibler ou non des individus précis. Les interventions générales peuvent consister en des dispositifs d'allégement de cotisations sociales ou d'impôts, à des incitations financières, des exonérations selon les zones géographiques ou les secteurs économiques. Ces politiques davantage générales ont pour objectif l'abaissement du coût du travail et l'amélioration de la compétitivité. En revanche, les mesures ciblées ont l'intention de rendre les publics « employables »[20]. Nous distinguons les mesures actives lorsque le bénéficiaire est incité à reprendre une activité professionnelle ou à se former. Elles peuvent prendre la forme de dispositifs de formation professionnelle. C'est le cas récemment du plan « 1 jeune, 1 solution » qui vise à faciliter le recrutement des moins de vingt-six ans. Par ailleurs, les mesures passives se présentent sous la forme de financement permettant au bénéficiaire de faire face au chômage. C'est le cas notamment des indemnisations de Pôle emploi.

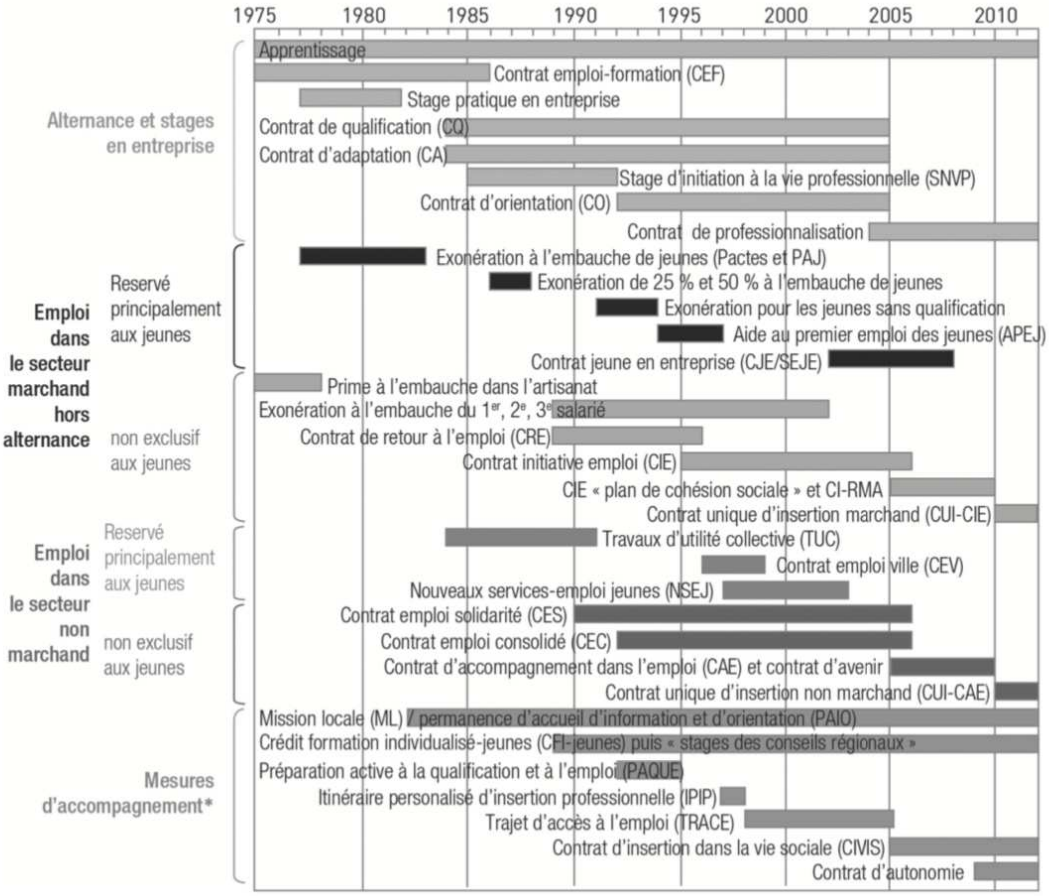
[20] Nous parlons à plusieurs reprises de public « employable » dans ce travail. Pour préciser son sens, nous considérons l'employabilité à travers quatre dimensions : la capacité à trouver un emploi, à conserver son emploi, à retrouver un emploi si nécessaire et la qualité du travail (Nohu, 2022).

La littérature montre que l'État est devenu peu à peu une « institution socialisatrice postscolaire ». Ainsi, les premiers dispositifs à destination des jeunes avaient vocation à les maintenir dans l'emploi, de façon qu'ils ne sombrent pas dans la marginalité (Jellab, 1998). C'est à partir des années 1980, que les politiques de « learnfare », soit des politiques axées sur la formation professionnelle, se sont effacées au profit d'une logique de responsabilisation des jeunes (Lima, 2012). Ainsi, entre la fin des années 1970 et les années 1990, les politiques reposaient principalement sur des contrats aidés et des exonérations fiscales pour les employeurs, mais aussi sur le développement de la formation professionnelle, avec l'exemple de l'alternance. En 1977, le premier pacte national pour l'emploi des jeunes permet d'exonérer des cotisations patronales les employeurs embauchant un jeune de moins de vingt-cinq ans. C'est aussi à cette période, en 1981 plus précisément, que le rapport Schwartz est mis en place, avec la création des Missions Locales. En 1984, les travaux d'utilité collective (TUC) permettent aux jeunes d'avoir accès à un contrat à mi-temps de trois à douze mois dans les associations, les collectivités territoriales ou les établissements publics. D'autres initiatives sont instaurées, à l'image du crédit-formation individualisé (CFI) en 1986, du contrat emploi-solidarité (CES) en 1990 ou encore du contrat d'insertion professionnelle (CIP) en 1994. Plus tard, autour des années 2000, les mesures vont davantage se centrer sur une approche globale. Ainsi, l'État développe des dispositifs en lien avec des problématiques qui sont plus larges que l'insertion professionnelle. Les pouvoirs publics prennent alors conscience que les jeunes ne constituent pas un groupe homogène, et que d'un territoire à l'autre les difficultés sont différentes (Chevalier, 2018). Le programme TRACE (trajet d'accès à l'emploi) permet ainsi d'aider les jeunes en matière d'emploi, de formation, de santé, de logement, mais également de citoyenneté. De plus, chaque jeune bénéficie d'un référent unique. A partir de 2001, il est question de favoriser l'autonomie financière des 16-25 ans. L'instauration du Revenu de solidarité active (RSA) pour les moins de vingt-cinq ans suscite de nombreux débats dans la sphère politique. L'étude de Dalstein et Domingo (2014) a d'ailleurs montré que celui-ci était souvent méconnu et incompris par les jeunes. De plus, son image péjorative peut stigmatiser ses bénéficiaires. Ainsi, le RSA ne permettrait pas aux jeunes de gérer leurs difficultés financières. La création de la Garantie jeunes, dont nous parlerons dans le chapitre suivant, s'inscrit au sein de cette discussion sur les dotations financières attribuées aux jeunes. Au vu de ces constats, le rapport d'information du comité d'évaluation et de contrôle des politiques

publiques de 2015[21] remet en cause la juxtaposition des mesures à destination des jeunes. Labadie (2020) parle d'ailleurs d'un « mille-feuille » de dispositifs. La figure 1 l'illustre.

Figure 1. Principales mesures d'aides à l'emploi des jeunes entre 1975 et 2010

(Jugnot, 2015)



Pour finir, ces politiques divergent selon les pays. Loncle et Muniglia (2011) démontrent que la définition de la jeunesse est fortement liée aux différents types de régimes d'État-providence. Ainsi, dans les pays nordiques tels que le Danemark ou la Suède, où le régime universel est prôné, il y a un réel soutien à destination des jeunes. A titre d'illustration, ils peuvent bénéficier d'une allocation lorsqu'ils intègrent ou poursuivent leurs études. Ce type d'aide traduit la perception de la jeunesse comme une ressource. En guise de comparaison, les pays ayant un

[21] https://www.assemblee-nationale.fr/14/pdf/rap-info/i2535.pdf (page consultée le 23 juin 2022)

régime libéral, à l'image de la Grande-Bretagne et l'Irlande, ont également instauré des allocations, mais celles-ci sont plus faibles et sont corrélées à la recherche active d'un emploi. La jeunesse est appréhendée ici comme une phase de transition. Par ailleurs, les pays dans lesquels le régime est centré sur l'emploi tels que l'Allemagne, la France et les Pays-Bas, ont une vision plutôt négative des jeunes qui ne parviennent pas à s'insérer sur le marché de l'emploi. Par conséquent, ils bénéficient d'aides moindres et les dispositifs qui leur sont destinés s'appuient sur une logique de workfare[22] où les jeunes sont poussés à être actifs.

Ainsi, cette deuxième partie a permis d'appréhender l'insertion des jeunes de manière générale, en revenant sur le concept même d'insertion mais également sur les questions relatives au décrochage scolaire et au chômage. Nous avons ensuite brièvement présenté un ensemble des mesures mises en place par l'État face à ces problématiques, même si celles-ci tendent à se juxtaposer. Nous centrons désormais notre propos sur la situation des NEET qui constitue une catégorie spécifique de la jeunesse.

3. La situation des jeunes NEET : une population vulnérable

La catégorie NEET permet de regrouper les jeunes qui ne sont ni en études, ni en emploi, ni en formation. Ces jeunes constituent une population vulnérable. Nous nous attachons d'abord à comprendre dans quel contexte cette catégorie a émergé. Ensuite, nous revenons sur les questions qu'elle soulève comme le non-recours, l'invisibilité et le repérage.

3.1. Une catégorie spécifique face à l'urgence sociale

Même si la création du terme « NEET » permet de cibler ces jeunes, elle comporte tout de même des limites. Aussi, nous nous intéressons à l'émergence du concept de vulnérabilité au sein des politiques publiques.

3.1.1. Le concept de « NEET » : apports et limites

Le terme NEET« Not in Education, Employment or Training » désigne les jeunes qui ne sont ni en études, ni en emploi ni en formation de quinze à vingt-quatre ans (Cuzzocrea, 2014).

[22] Le workfare, qui signifie « travailler pour le bien-être » en anglais, suppose que le bénéficiaire travaille en échange d'une allocation.

Cependant, il n'existe pas de consensus quant à l'âge correspondant même si la majorité des pays européens s'accorde à utiliser la tranche 15-24 ans. A titre d'exemple, elle est inférieure en Ecosse et supérieure au Japon ou en Corée du Sud. L'acronyme NEET est apparu en 1996 au Royaume-Uni avec la volonté de remplacer le concept de « statut Zer0 » employé pour désigner les jeunes de seize à dix-sept ans qui ne pouvaient prétendre aux allocations chômage et qui ne faisaient plus partie d'un programme de formation (Injep, 2020). Plus précisément, il a été mis en place dans le cadre de la stratégie croissance « Europe 2020 » en 2010 (Danner et al., 2020). Selon Furlong (2007), la catégorie NEET a été créée afin d'étendre les indicateurs permettant de mesurer le chômage des jeunes. En effet, la définition du Bureau international du travail (BIT)[23] ne permettait pas de comptabiliser ces jeunes comme de simples chômeurs.

Pourtant, cet indicateur comporte plusieurs limites. D'abord, il peut être considéré comme réducteur, car il ne tient pas compte de plusieurs aspects tels que l'expérience ou encore le rapport à l'emploi (Furlong, 2007). De plus, la triple négation employée réduit ces jeunes à des personnes « sans statut » alors que les profils des NEET sont très hétérogènes (Furlong, 2007 ; Carcillo & Königs, 2015). On ne tient pas compte des trajectoires « yo-yo », soit des trajectoires non linéaires (Furlong, 2006). Pourtant, cet indicateur révèle les difficultés auxquelles sont confrontés les jeunes sur le marché du travail. En effet, quelle que soit la sous-catégorie dont ils font partie, ils sont tous confrontés à deux défis principaux lors de leur insertion professionnelle : l'adaptation aux besoins des entreprises, mais aussi le manque d'offres des entreprises à destination de ce public (Cahuc et al., 2013). En revanche, il masque les conditions dans lesquelles les jeunes essayent de s'insérer sur le marché du travail et « tend à camoufler la responsabilité sociale des entreprises dans l'insertion et le maintien des jeunes en emploi » (Binet, 2019, p.106). Pourtant, bien que le concept de NEET soit flou, il continue d'être employé par les politiques nationales et internationales.

L'hétérogénéité de ces jeunes se perçoit dans la typologique élaborée par Eurofound (2012). En effet, cinq sous-catégories de NEET ont été identifiées :

[23] Un chômeur au sens du BIT est une personne de quinze ans ou plus, n'ayant pas eu d'activité rémunérée lors d'une semaine de référence, disponible pour occuper un emploi dans les quinze jours et qui a recherché activement un emploi dans le mois précédent (ou en a trouvé un commençant dans moins de trois mois).

- **« Les jeunes inscrits comme demandeurs d'emploi »** : il s'agit de la catégorie la plus représentée. Elle renvoie à la fois aux chômeurs de courte ou de longue durée.

- **« Les jeunes indisponibles sur le marché du travail »** : ces jeunes ne sont pas disponibles, car ils peuvent être parents, mais aussi malades ou en situation de handicap.

- **« Les désengagés »** : ces jeunes ne cherchent pas de travail ou de formation. Ils ont souvent été découragés par les réalités du marché de l'emploi.

- **« Les chercheurs d'opportunités »** : ils cherchent du travail ou une formation, mais se concentrent seulement sur les offres correspondant à leur situation, et qu'ils jugent à la hauteur de leur profil.

- **« Les NEET volontaires »** : ces jeunes voyagent, pratiquent l'art ou sont engagés dans d'autres pratiques extérieures.

Par ailleurs, la littérature tend à montrer des régularités au sein de ces profils. Selon Hauret (2017), les jeunes qui ont un faible niveau d'éducation ont trois fois plus de probabilité d'être NEET en comparaison à ceux qui ont fait des études supérieures. Le décrochage scolaire apparaît alors comme le principal facteur de risque d'être NEET. En effet, 37% des NEET ont été en situation de décrochage scolaire dans le passé contre 11% de jeunes non-décrocheurs. Par ailleurs, d'autres explications ont été mises en avant. Ainsi, le genre, en fonction du pays, peut influencer sur le risque d'être NEET. De plus, d'autres facteurs ont été identifiés comme le fait d'avoir des parents avec un niveau d'éducation et un revenu faibles, qui ont connu le chômage, qui sont divorcés, qui vivent dans un territoire reculé ou encore qui sont issus de l'immigration (Eurofound, 2012). Selon Danner et al. (2020), les jeunes qui ont le plus de probabilité d'être NEET cumulent plusieurs facteurs de vulnérabilité, mais le capital éducatif demeure le plus influent. Les auteurs montrent également que les expériences NEET sont plus pénalisantes pour les femmes les moins diplômées.

La Garantie jeunes a pour public cible les NEET vulnérables. Après nous être interrogés sur le concept de NEET, nous portons notre attention sur le terme « vulnérable », et par conséquent la notion de vulnérabilité.

3.1.2. La vulnérabilité comme catégorie de l'action publique

L'étymologie du terme vulnérabilité renvoie au fait d'être blessé et facilement atteint. Selon Ennuyer (2017), ce concept revêt de multiples situations, mais repose principalement sur une connotation négative. Ainsi, il a tendance à stigmatiser certaines catégories de la population tels que les chômeurs, les personnes âgées ou encore les personnes en situation de handicap. La notion de vulnérabilité est employée dans les situations de pauvreté et se substitue souvent à d'autres termes tels que la misère, la précarité et l'exclusion. Pourtant, même si le concept de vulnérabilité s'est largement généralisé au fil des années, il ne constitue pas une catégorie juridique pleinement reconnue en comparaison aux notions d'insertion et d'inclusion (Brodiez-Dolino, 2015).

Appréhender la vulnérabilité chez les jeunes n'est pas aisé (Lima, 2012). Selon Ravon et Laval (2014), il existe une vulnérabilité à la période adolescente du fait de l'entrée tardive sur le marché du travail.

> « La vulnérabilité ne se loge pas tant dans l'âge de l'adolescence proprement dit que dans les parcours des adolescents, contraints à être à la fois singuliers et continus. » (Ravon & Laval, 2014, p.231).

De plus, cette vulnérabilité peut être financière, familiale et sociale (Farvaque et al., 2016). Nous pouvons aussi distinguer plusieurs types de vulnérabilité dans les modes de travail et de l'emploi[24]. D'abord la vulnérabilité dans le travail qui interroge sur des notions relatives à la souffrance au travail, l'usure au travail ou encore les risques psychosociaux. Ensuite, la vulnérabilité de l'emploi qui désigne le risque de perdre son emploi. Enfin, la vulnérabilité professionnelle qui renvoie aux menaces pouvant impacter l'organisation et le fonctionnement du groupe de travail.

En s'intéressant plus particulièrement au cas de la jeunesse, Becquet (2012) identifie trois figures de la vulnérabilité juvénile :

- Les « **vaincus** » : cette catégorie est définie autour de l'expérience scolaire. Ces jeunes sont non diplômés et sont généralement des décrocheurs scolaires. En plus des difficultés scolaires, ils se caractérisent par un sentiment échec, voire d'humiliation.

[24] https://groups.google.com/g/sociologuesdelenseignementsuperieur/c/wc6kN2ILWZ8?pli=1 (page consultée le 23 juin 2022)

Aussi, le manque de diplôme pèse sur leur insertion tant professionnelle que sociale. De ce fait, ces jeunes vont se construire en opposition avec le milieu scolaire et professionnel.

- Les « **galériens** » : cette catégorie s'élabore autour de la notion de territoire. Ainsi, elle désigne principalement les jeunes de cité, mais aussi les ruraux. Ces jeunes éprouvent des difficultés à être mobiles en raison de l'attachement à leur territoire. Le fait de ne pas vouloir se détacher de celui-ci constitue leur vulnérabilité. Ils se retrouvent donc exclus de la société et cette situation peut les amener à se tourner vers la délinquance.

- Les « **errants** » : cette catégorie fait écho à des situations très diverses. Pourtant, il s'agit principalement de jeunes qui vivent dans la rue. Ils sont en majorité non diplômés de la même façon que les « vaincus ». Cependant, ils se distinguent par la présence de ruptures familiales dans leur parcours. Nous remarquons également que ces jeunes sont éloignés des normes attendues tant scolaires que professionnelles.

Depuis une vingtaine d'années, la vulnérabilité des jeunes est devenue un axe important des politiques publiques (Muniglia & Thalineau, 2012). Cette notion renvoie à la situation d'entre-deux à laquelle sont confrontés les jeunes : l'intégration et l'exclusion. S'intéresser à la vulnérabilité des jeunes, c'est mettre en avant l'idée selon laquelle une catégorie spécifique de la population souffre. C'est également démontrer que la jeunesse éprouve des difficultés à s'intégrer (Becquet, 2012). La vulnérabilité s'impose donc désormais comme une catégorie politique (Soulet, 2005). Or, parler de « jeunesse vulnérable » ne permet pas de tenir compte de l'ensemble des expériences des jeunes. C'est pourquoi Becquet (2012) préfère employer le terme de « jeunesse en difficulté ». Selon Lima (2012), s'intéresser à la vulnérabilité juvénile invite à revenir sur trois points importants. D'abord, malgré la précarité financière des jeunes, ils ne semblent pas tout aussi coupés de la vie sociale que les « pauvres » des autres tranches d'âge. Ensuite, les moins de vingt-cinq ans sont confrontés à un faible accès aux couvertures sociales, ce qui les fragilise davantage. Enfin, l'auteure revient sur l'accès aux ressources financières qui est encore plus difficile pour les jeunes issus de classes populaires, et plus particulièrement chez les décrocheurs scolaires. Par ailleurs, cette vulnérabilité peut conduire à rendre les jeunes invisibles : d'où notre questionnement sur le retrait des jeunes vis-à-vis de la société.

3.2. Des jeunes en retrait de la société ?

Même si la catégorie des NEET recouvre des situations hétérogènes, nous pouvons nous questionner sur les jeunes les plus éloignés de l'emploi. Ces jeunes considérés comme « invisibles » n'ont pas recours à l'aide publique. Ce questionnement invite à prendre en compte les difficultés à travailler sur ce type de public.

3.2.1. La question du non-recours et de l'invisibilité

Aujourd'hui, la question du non-recours intéresse de plus en plus les politiques, mais aussi les scientifiques (Lima & Trombert, 2013). Il est apparu comme un problème public dans les années 1990 (CNAF, 1996). Vial (2014) rappelle qu'il constitue un axe important du plan pluriannuel contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale de 2013 dans la mesure où l'axe 1 rappelle qu'il faut « réduire les inégalités et prévenir les ruptures »[25].

Selon Warin (2010), le non-recours renvoie à « toute personne qui – en tout état de cause – ne bénéficie pas d'une offre publique, de droits et de services, à laquelle il pourrait prétendre » (p.1). Il ne s'agit pas seulement de l'offre à laquelle les jeunes sont admissibles, mais bien de l'offre publique globale. L'auteur opère une distinction entre le « non-recours choisi » selon lequel l'individu exprime un désaccord ou un désintérêt ; du « non-recours contraint » qui suppose que l'individu n'a pas les possibilités de prétendre à ce droit. Aussi, les travaux de Math et Van Orschoot (1996) permettent d'affiner cette distinction. En effet, les auteurs identifient quatre types de non-recours :

- Le non-recours « **primaire** » quand aucune demande n'est faite.
- Le non-recours « **secondaire** » lorsque la demande est non aboutie.
- Le non-recours « **partiel** » si la prestation n'est pas perçue dans son intégralité.
- Le non-recours « **total** » quand il y a eu une demande faite, mais pas de prestation en retour.

[25] https://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/Plan_pluriannuel_contre_la_pauvrete_et_pour_l_inclusion_sociale.pdf?TSPD_101_R0=087dc22938ab200032febdfae3ca189ea1bc0f96c13a0d37e459ed3011bb55c2a70614e6cb6b5304084e6368ea143000c6357f0cb6488c46d519eec502e6186884caf2933528c74dfba77c136080ac84264f31f462f240d820c0c4a785100218 (page consultée le 22 juin 2022)

Les auteurs portent également leur attention sur la perspective temporelle du non-recours, en envisageant un non-recours permanent, temporaire ou frictionnel. Les raisons qui amènent au non-recours ont été étudiées dans plusieurs travaux. A ce sujet, la typologie de l'Odenore en identifie quatre (Warin, 2016 ; cité par Injep, 2018) :

- **La « non-connaissance »** : l'individu ne connaît pas le dispositif ou la manière d'y accéder. Il résulte d'un manque d'information et questionne sur la complexité administrative des dispositifs proposés aux jeunes.

- **La « non-demande »** : l'individu a connaissance du dispositif, mais ne le demande pas soit en raison de contraintes (démarches trop compliquées, éloignement du domicile) ou parce qu'il n'adhère pas aux valeurs du dispositif.

- **La « non-réception »** : l'individu demande l'aide, mais ne la perçoit pas en entier. Ce cas s'explique entre autres par la lenteur administrative, mais aussi par le manque de places disponibles, comme en témoignent les demandes d'hébergement urgentes.

- **La « non-proposition »** : la prestation n'est pas proposée à l'individu alors qu'il est éligible. Ce type de non-recours provient des professionnels qui ne sont pas assez informés ou alors qui font le choix de ne pas proposer un dispositif.

De plus, Dalstein et Domingo (2014) ont montré que le non-recours des jeunes s'explique par le fait qu'ils connaissent mal les dispositifs et les aides qui leur sont destinés, et en prennent souvent conscience au moment où ils ont besoin d'une prise en charge. Vial (2014) explique que le non-recours aux Missions Locales est lié à une non-connaissance de leurs droits, aux démarches complexes, mais aussi à un sentiment selon lequel les dispositifs proposés sont le prolongement de la scolarité. En revanche, l'enquête Aspirations et Conditions de vie du Crédoc en 2014 a montré que les jeunes ont davantage connaissance des aides au logement par rapport aux autres prestations[26].

L'intérêt porté au non-recours invite à s'intéresser aux jeunes invisibles. Appelés jeunes non-insérés, jeunes invisibles ou encore jeunes en errance, Vial (2014) invite à prendre du recul sur

[26] file:///Users/oceanevilches/Downloads/R337%20(1).pdf (page consultée le 17 juin 2022)

ces termes à connotation négative dans la mesure où ces individus ne sont pas inactifs. Ainsi, de la même manière que les NEET, les invisibles ne constituent pas une catégorie homogène.

A ce sujet, Bernot-Caboche (2016) repère quatre degrés d'invisibilité :

- **Degré 1** : Le premier degré correspond aux jeunes en emploi précaire. Il renvoie aux contrats à durée déterminée, à l'intérim, au temps partiel, mais aussi au volontariat ou au service civique. Environ 11 % des jeunes font partie de cette catégorie.

- **Degré 2** : Le deuxième degré renvoie aux jeunes en « accompagnement long ». Ces jeunes sont inscrits à Pôle emploi, peuvent bénéficier d'indemnités ou non ou être inscrits dans un dispositif d'insertion comme la Garantie jeunes. Ils sont également 11% à faire partie de cette catégorie.

- **Degré 3** : Le troisième degré se différencie cette fois par un « accompagnement court ». Il peut s'agir d'un accompagnement proposé par le Bureau Information Jeunesse (BIJ) ou des centres d'information et d'orientation (CIO). Il est difficile d'estimer le pourcentage de jeunes affectés à ce degré dans la mesure où l'accueil est généralement anonyme.

- **Degré 4** : Le quatrième degré désigne des jeunes « sans aucun statut ». Ils se déclarent souvent comme des jeunes vivants « au foyer ». Les invisibles qui sont assimilés à des individus sans aucun accompagnement font partie de cette catégorie. Ils représenteraient environ 4 à 9% des jeunes français.

Par ailleurs, le concept d'invisibilité renvoie à la situation des jeunes hikikomori. Ce phénomène « hikikomori » existe depuis les années 1990 au Japon. Il désigne les jeunes âgés entre quinze et trente-neuf ans qui sont éloignés de la vie en société et qui vivent isolés depuis plus de six mois. L'intérêt porté à ce retrait social dans les autres pays s'est fait plus tardivement, à partir de 2010 (Fansten & Bernot-Caboche, 2021). Plusieurs travaux se sont alors questionnés sur la manière dont l'on devient « invisible » dans la société. Selon Bernot-Caboche (2020), « plus les jeunes vieillissent, plus ils ont de risque d'être invisibles » (p.10). Dubois-Orlandi (2018) montre que les revenus ont un impact sur le processus d'invisibilisation. L'invisibilité pourrait s'expliquer également par un manque de reconnaissance de la part des institutions.

Ainsi, ils se sentiraient inutiles, voire abandonnés par la société. Certains vont même jusqu'à s'automutiler (Bernot-Caboche, 2020).

Cette préoccupation devenue mondiale amène les politiques publiques à se questionner sur le repérage et la mobilisation de ce type de public.

3.2.2. Repérage et mobilisation des jeunes

Le constat des jeunes invisibles questionne sur leur repérage (Couronné & Sarfati, 2018). Ainsi, le gouvernement a mis en place une boîte à outils permettant de repérer et mobiliser ces jeunes (2017)[27]. Quatre manières ont été identifiées :

- **L'approche « Guichets »** qui suppose que le jeune se rapproche d'une structure ou d'un acteur de sa propre initiative. On distingue alors un « accueil physique » lorsqu'il se déplace vers une structure d'un « accueil dématérialisé » lorsqu'il prend contact avec un acteur qui va ensuite le diriger vers la structure adéquate.

- **L'approche « Aller vers »** qui signifie cette fois que c'est la structure qui repère le jeune. Elle peut alors dans ce cas se mettre en relation directement avec lui, organiser un évènement à destination des jeunes qui éprouvent des difficultés particulières, conduire une campagne de communication ou encore mettre à disposition des ressources.

- **« Les actions de l'entourage et des pairs »** lorsque la difficulté est repérée par un membre extérieur. C'est lui qui va ensuite orienter le jeune vers la structure ou l'acteur adapté.

- **« La détection par des outils informationnels »** selon laquelle le jeune est identifié grâce à des outils spécifiques tels que les fichiers de la Caisse d'allocations familiales (CAF), de la Mission Locale ou lors de la Journée défense et citoyenneté (JDC).

Plusieurs acteurs ont été identifiés comme susceptibles de repérer, mais aussi de mobiliser cette catégorie de la population. Ils peuvent être nationaux ou territoriaux et ne sont pas

[27] https://www.jeunes.gouv.fr/IMG/pdf/Reperer_mobiliser_jeunes.pdf (page consultée le 22 juin 2022)

nécessairement spécifiques aux jeunes puisqu'ils peuvent concerner par exemple les centres de santé, les associations sportives, les services de logement ou encore la police. C'est le cas des Missions Locales qui ont mis en place des partenariats extérieurs avec entre autres la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ), les foyers d'hébergement et plus généralement les travailleurs sociaux (Farvaque et al., 2016). Ceux-ci repèrent alors les profils susceptibles de pouvoir s'engager dans les dispositifs comme la Garantie jeunes. A ce sujet, l'étude de Dubois-Orlandi (2018) invite à aller à la rencontre des jeunes sur le terrain, et particulièrement les invisibles issus de milieux ruraux.

Ces constats sur la mobilisation des jeunes interrogent sur le processus de « raccrochage », soit les motifs qui les amènent à retourner sur les bancs de l'école ou au sein d'un dispositif de formation. On parle plus souvent de « raccrochage scolaire » même si ce terme est encore peu utilisé (Zaffran & Vollet, 2016). Zaffran (2015) s'est intéressé au cas des décrocheurs scolaires qui s'engagent à l'Epide. L'auteur explique que ces jeunes ont été « accrochés » par la forme militaire du dispositif qui leur confère un sentiment de solidarité et d'assurance dans la mesure où ils sont intégrés à un groupe. De ce fait, la dimension scolaire qui est pourtant présente est perçue différemment. Vollet (2016) soulève d'autres motifs de raccrochage au sein de dispositifs de remédiation comme les Écoles de la deuxième chance, les Epide et les Structures de retour à l'école. En effet, elle montre que l'insatisfaction par rapport au salaire et la peur d'un avenir bridé constituent des motifs de retour en formation. Par ailleurs, il s'avère que les jeunes qui ont été confrontés à une scolarité difficile prennent plus de temps à raccrocher. C'est aussi le cas pour ceux qui ont eu des expériences professionnelles positives. Bernatchez (2018) a justement mis en évidence les éléments principaux tirés du livre de Zaffran et Vollet (2018). Les auteurs distinguent le raccrochage scolaire, professionnel et éducatif. Ainsi, les structures dites de « raccrochage » permettent aux jeunes d'avoir une nouvelle vision de la scolarité dans la mesure où les relations avec les professionnels sont individualisées et égalitaires. Par ailleurs, la phase d'accrochage n'est pas linéaire et se caractérise par des moments de doute. Il n'est donc pas simple pour ces jeunes d'adhérer à un dispositif et surtout de s'engager. C'est pourquoi la place des pairs se révèle comme primordiale. De plus, l'orientation de ces dispositifs vers un objectif précis, tel que l'accès à l'emploi, permet de motiver ses bénéficiaires.

Pour conclure, ce chapitre est revenu sur le concept même de jeunesse. La littérature a montré que cette catégorie ne revêt pas un groupe social homogène. Même si la définition de la jeunesse comme catégorie d'âge fait débat, un consensus semble exister pour la définir comme une phase de transition vers l'âge adulte. Ainsi, pour accéder à ce statut, nous remarquons que les politiques publiques exigent que ces jeunes soient autonomes. Or, cette injonction à l'autonomie prend part dans un système familialisé, selon lequel la jeunesse est davantage appréhendée à travers l'enfance. Par ailleurs, nous avons vu qu'il existait un décalage entre la jeunesse perçue et la jeunesse réelle. Cependant, plusieurs constats ont été faits comme l'engagement des jeunes dans le secteur associatif, l'optimisme par rapport à leur situation ou encore leur rapport au travail qui valorise l'épanouissement. Ce chapitre interroge également la situation des jeunes sur le marché du travail. Alors que cette catégorie de la population est la plus touchée par le chômage, les moins diplômés sont les plus affectés. Ce constat invite à s'interroger sur le décrochage scolaire, phénomène largement étudié par la sociologie. L'État a donc mis en place des mesures permettant de lutter à la fois contre le décrochage et le chômage des jeunes. Enfin, nous nous sommes intéressés à la catégorie « NEET ». Même si celle-ci comporte des limites, elle permet de questionner la vulnérabilité des jeunes, les situations de non-recours et d'invisibilité, mais aussi le repérage. Ainsi, nous pouvons retenir que cet acronyme prend en compte un public hétérogène et qu'il existe différents degrés d'invisibilité. De ce fait, des approches variées peuvent être mises en place pour repérer et mobiliser ces jeunes. Alors que ce chapitre se concentrait principalement sur la jeunesse, le suivant porte son attention sur les Missions Locales et la compréhension du dispositif Garantie jeunes.

Chapitre 2 : La Garantie jeunes : un dispositif mis en place au sein des Missions Locales

Le chapitre 1 a présenté la jeunesse sous un angle sociologique puis s'est intéressé à son insertion professionnelle et sociale. Nous avons constaté très brièvement que la création des Missions Locales (ML) s'inscrit au sein des mesures mises en place par l'État dans sa lutte contre le chômage des jeunes. Ces structures constituent notre terrain de recherche. C'est pourquoi, dans ce chapitre, nous proposons de présenter les ML mais aussi le dispositif Garantie jeunes (GJ), qui apparaît comme l'objet de notre thèse.

Depuis plus de trente ans, les ML œuvrent pour l'insertion professionnelle et sociale des 16-25 ans (Jellab, 1997). Ainsi, les jeunes à la recherche d'emploi et ceux qui sont confrontés à des difficultés en termes de logement, de santé et de mobilité sont généralement orientés vers ces structures (Bregeon, 2008). D'abord, envisagées comme expérimentales, les ML se sont finalement déployées nationalement et apparaissent désormais comme des acteurs majeurs du service public de l'emploi. Selon les chiffres les plus récents de l'UNML (2020)[28], on dénombre aujourd'hui quatre cent trente-six ML sur le territoire national.

En l'espace de trente ans, le réseau des ML s'est largement développé, leur permettant ainsi de se voir confier de façon exclusive des dispositifs comme la Garantie jeunes (Farvaque & Tuchszirer, 2018). En effet, ce dispositif est devenu incontournable face aux difficultés d'insertion que peuvent éprouver certains jeunes. Généralisé en 2017 en France, il s'adresse aux jeunes NEET vulnérables et a pour objectif principal l'accès à l'autonomie (Farvaque et al., 2016 ; Loison-Leruste et al., 2016 ; Gaini et al., 2018). En raison de la crise sanitaire, un rapport du Conseil d'orientation des politiques de jeunesse de 2021 a mis en avant la volonté de le proposer à l'ensemble des jeunes, sans condition requise[29]. Aujourd'hui, c'est le Contrat d'Engagement Jeune (CEJ) qui prévaut.

[28] https://www.unml.info/les-missions-locales/presentation-du-reseau.html#:~:text=Pr%C3%A9sentes%20sur%20l'ensemble%20du%20territoire%20national%2C%20m%C3%A9tropolitain%20et%20ultramarin,expriment%20le%20besoin%2C%20dans%20leurs (page consultée le 17 juin 2022)

[29] https://jeunes.gouv.fr/IMG/pdf/coj_-_rapport_gj_final.pdf (page consultée le 6 juillet 2022)

Ce chapitre est composé de deux parties. Dans un premier temps, nous nous intéressons aux ML qui apparaissent comme les prescriptrices du dispositif. Il s'agira de comprendre leur histoire, leur accompagnement, mais aussi le type de public accueilli dans ces structures. Dans un second temps, nous portons notre attention sur le dispositif GJ en lui-même. Nous exposons alors dans quel contexte il a émergé, ses fondements et également les principaux résultats issus des évaluations menées à son sujet.

1. Les Missions Locales : des acteurs incontournables pour les jeunes

Les ML ont été créées en 1982 à la suite des préconisations de Bertrand Schwartz en 1981. Cette première partie entend présenter de manière générale ces structures. Ainsi, nous portons notre attention sur leur histoire, l'accompagnement qu'elles proposent ainsi que le type de public accueilli.

1.1. Les Missions Locales : des structures uniques

L'histoire des ML peut être considérée comme atypique et leur système de fonctionnement rend ces structures originales. En effet, elles détiennent une mission de service public et bénéficient d'un financement multi partenarial. Enfin, les ML reposent sur une « culture commune ».

1.1.1. Une histoire « atypique »

Les ML ont vu le jour dans un contexte de chômage des jeunes et d'accroissement du public sans diplôme (Labbé, 2019). En effet, le choc pétrolier de 1973 entraina à cette période un chômage trois fois supérieur à celui des adultes (Sazérat, 1985). C'est pourquoi, en 1981, François Mitterrand, en tant que président de la République, souhaite prioriser la question de l'adéquation emploi-formation (Bregeon, 2008). Ce gouvernement présente alors l'insertion des jeunes comme une obligation nationale (Mauger, 2001). Pierre Mauroy, nommé Premier ministre, demande à Bertrand Schwartz[30] de mettre en place des mesures en faveur de l'insertion professionnelle de cette catégorie de la population. Il prit à cœur la mission qui lui

[30] Schwartz (1919-2016) a été scolarisé à l'École polytechnique et a ensuite dirigé l'école des mines de Nancy. Il avait déjà réfléchi à la question de la transition professionnelle dans son ouvrage « Moderniser sans exclure » (1994). Selon lui, l'enseignement professionnel et technique est souvent trop éloigné des réalités du marché du travail. Il milite pour l'accès à la formation pour tous.

était confiée et rédigea en 1981, à l'aide de son groupe de travail, un rapport intitulé « L'insertion professionnelle et sociale des jeunes » (Mauger, 2001). Ce rapport fait un état des lieux global de la situation de la jeunesse et met en avant son caractère hétérogène. Par ailleurs, la question du décrochage scolaire est également évoquée. En effet, la garantie d'une qualification professionnelle permettrait de favoriser l'insertion de la tranche d'âge 16-18. Les entreprises apparaissent alors comme des acteurs majeurs. Ainsi, il préconise la mise en place de l'alternance afin de lutter contre les inégalités Aussi, ce rapport met en avant plusieurs mesures dont la création de « Missions Locales » de manière provisoire dans un objectif de « guichet unique ». En effet, la volonté est de créer un espace où les jeunes demandeurs d'emploi pourraient se rendre et bénéficier de toute l'offre de service nécessaire (Bregeon, 2008). Ainsi, les ML apparaissent davantage comme des outils que des institutions à cette période, dans la mesure où leur création ne devait pas perdurer dans le temps. Concernant leur dénomination, le terme « mission » exprimait la dimension de l'action en faveur du bien commun, tandis que le terme « locale » renvoyait à la logique de proximité (Tulet, 2005).

Finalement, malgré les réticences vis-à-vis du travail de Bertrand Schwartz, le rapport aboutit à l'ordonnance 82-273 du 26 mars 1982 « relative aux mesures destinées à assurer aux jeunes de 16 à 18 ans une qualification professionnelle et à faciliter leur insertion sociale »[31]. Néanmoins, ce travail va être perçu différemment : alors que les professionnels en contact avec les jeunes vont accueillir le rapport de façon positive, les institutions comme l'Éducation Nationale vont avoir un avis davantage négatif au regard des critiques émises. Par ailleurs, des Permanences d'Accueil d'Information et d'Orientation (PAIO) vont être créées au même moment. Ces deux structures s'adressent en priorité aux jeunes en difficulté âgés de seize à vingt-cinq ans et interviennent dans le cadre des politiques publiques de l'emploi. Cependant, le rôle des PAIO consistait principalement à informer les jeunes sur les métiers et formations possibles ainsi qu'à proposer un appui dans la construction de leur projet professionnel. Initialement, elles avaient uniquement une mission d'accueil, d'information et d'orientation alors que les ML avaient en charge la mise en œuvre des actions d'insertion. D'une certaine façon, leurs missions étaient complémentaires et c'est pour cette raison qu'elles ont finalement fusionné entre elles. Ainsi, ces deux structures vont être mises en place sur tout le territoire en prenant en considération les volontés au niveau local et en questionnant les priorités étatiques. Elles tenaient compte également du coût induit par leur installation et des

[31] https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGITEXT000006069325/ (page consultée le 23 juin 2022)

difficultés spécifiques du territoire en question (Sazérat, 1985). De manière générale, nous remarquons que ces structures sont implantées dans les milieux urbains comme ruraux, de façon à être au plus près des jeunes. Cependant, des disparités entre les territoires vont être visibles (Bregeon, 2008).

Au total, le rapport Schwartz a permis la création de huit cent cinquante PAIO et soixante-et-une ML. Mais, au fur et à mesure des années et des régimes politiques, ce nombre a évolué (Labbé, 2019). En effet, nous constatons que l'essor des ML est fortement dépendant du champ politique. Ainsi, certaines périodes de ralentissement sont liées au parti politique dominant, malgré une volonté de sensibiliser en faveur des jeunes en difficulté. Au début de la phase expérimentale, en 1982, on comptait uniquement soixante-quatre ML et en 1986 une centaine. Progressivement, les PAIO vont disparaitre. En effet, alors que certaines vont se transformer en ML à partir de 1989 à la demande de l'État, d'autres ferment définitivement. En 2000, le processus est bien avancé dans la mesure où l'on compte plus de ML que de PAIO. Enfin, la dernière fusion aura lieu en janvier 2016. Désormais, les ML sont visibles sur l'ensemble du territoire français (à l'exception du Limousin). Finalement, c'est avec l'article 7 de la loi n°89-905[32] que les ML sont devenues des structures permanentes. Par ailleurs, nous constatons qu'elles vont gagner en visibilité avec la mise en place du Crédit Formation individualisé (CFI). En effet, en 1989, le CFI a la volonté de permettre aux jeunes de seize à vingt-cinq ans sans emploi de poursuivre un parcours de formation dans le but d'obtenir un niveau de qualification reconnu. La création de ce dispositif a engendré l'embauche de nouveaux personnels pour assurer les missions d'accueil, d'écoute et d'information. Avec le CFI, c'est l'avènement de la notion de « parcours », concept primordial pour Schwartz. Il importe désormais de comprendre le fonctionnement et le financement de ces structures.

1.1.2. Un fonctionnement et un financement particuliers

Les ML se sont vu attribuer un statut associatif [33] et sont présidées en majorité par des élus de collectivités territoriales ou du conseil départemental (Sazérat, 1985). La forme associative concerne donc la majorité de ces structures même si trois d'entre elles fonctionnent sous la

[32] https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGISCTA000006101411 (page consultée le 14 juin 2022)

[33] Selon la loi du 1er juillet 1901 relative au contrat d'association.

forme d'un groupement d'intérêt public (GIP). Elles sont organisées en quatre collèges[34] qui associent différents acteurs du territoire agissant en faveur des jeunes. Le président est choisi par le collège des élus. Ces structures sont réellement enracinées dans le tissu économique local dans la mesure où elles échangent avec les élus locaux qui vont fixer leurs orientations.

Les ML reposent sur une convention collective spécifique. Dans leur fonctionnement, ces structures disposent d'une certaine autonomie. Au sein de leur réseau, elles réunissent plusieurs partenaires tels que l'État, les Conseils généraux, Pôle emploi, l'Éducation nationale, les acteurs sociaux ou encore les associations. Elles apparaissent comme des acteurs majeurs en matière de politiques jeunesse et elles sont également chargées du déploiement de dispositifs publics à destination de cette catégorie de la population. Ainsi, elles sont désormais reconnues comme performantes dans le secteur des politiques de l'emploi, de l'orientation et de l'insertion professionnelle (Labbé, 2019).

Leur financement est multipartenarial. En effet, il est divisé entre l'État, les communes, les établissements publics de coopération intercommunale, les régions et les départements. C'est l'État qui accorde la plus grande part du financement avec des subventions de fonctionnement. Le financement par l'État est ventilé via une Convention pluriannuelle d'Objectifs (CPO). Ces subventions sont ensuite complétées par les régions et les communes. Enfin, d'autres institutions telles que l'Union européenne financent les ML par le biais du FSE[35]. Selon le rapport d'information n°27 du Sénat (2021-2022)[36], le financement est réparti de la façon suivante : 51,9% l'État, 17,3% les communes et les EPCI[37], 15,1% les régions, 3,2% le FSE et 3,8% les départements. Le financement par Pôle emploi repose sur un accord spécifique signé

[34] Les quatre collèges désignent : les présidents ou les administrateurs des Missions Locales, les présidents et les administrateurs d'unions et associations régionales de Missions Locales, les représentants des organismes d'insertion sociale et professionnelle, les représentants des Maisons de l'emploi et des Plans locaux pluriannuels pour l'insertion et l'emploi (PLIE) qui adhèrent uniquement à la fonction d'employeur.

[35] Le Fonds Social Européen (FSE) fait partie des cinq fonds structurels issus de la politique européenne de cohésion économique, sociale et territoriale. Il est utilisé pour réduire les écarts de développement entre les régions de l'Union européenne suivant les objectifs de la Stratégie Europe 2020.

[36] http://www.senat.fr/rap/r21-027/r21-0271.pdf (page consultée le 23 juin 2022)

[37] Un Établissement Public de Coopération Intercommunale (EPCI) correspond à une structure administrative française qui rassemble plusieurs communes dans l'objectif d'exercer certaines compétences de manière uniforme.

entre l'État, Pôle emploi, le Conseil National des Missions Locales (CNML) et l'Union Nationale des Missions Locales (UNML). Cependant, ce financement peut varier fortement d'un territoire à l'autre. En effet, les ressources des ML peuvent aussi être constituées de « contributions volontaires en nature ». Elles peuvent également percevoir des crédits fongibles ou non. Avant la GJ, elles bénéficiaient des crédits du Fonds d'Insertion Professionnelle des Jeunes (FIJP) en fongibles. Actuellement, certaines d'entre elles bénéficient de crédits d'accompagnement de la part du département à destination des jeunes. Par ailleurs, les ML se voient attribuer des financements de l'État avec la GJ selon le nombre de sorties positives,[38] mais également du nombre d'entrants. Depuis 2019, dans le cadre de la stratégie pluriannuelle de la performance, le financement opéré par l'État intègre une « logique de performance ». Ainsi, les directions régionales de l'économie de l'emploi, du travail et des solidarités (DREETS) présentent les objectifs de l'année aux ML en se référant à dix indicateurs. Parmi ceux-ci, nous notons entre autres : le nombre de jeunes NEET accueillis pour la première fois par rapport au nombre de jeunes NEET sur le territoire, le taux de jeunes en PACEA sans proposition depuis plus de trois mois ou encore le nombre de jeunes sortis en emploi ou en l'alternance par rapport au nombre de jeunes sortis de la phase GJ à douze ou dix-huit mois. Au total, ces indicateurs concernent 50% de mise à l'emploi.

Enfin, il est important d'évoquer la situation financière fragile des ML. En effet, une structure sur quatre à une trésorerie déficitaire. En outre, certains financeurs se mettent en retrait et menacent d'arrêter leur financement comme certains conseils départementaux. Excepté l'État, les sommes allouées par les autres financeurs sont très variables d'une région à une autre et même à l'intérieur des régions, donc d'une ML à une autre. Il y a donc une certaine instabilité en matière de financement et un manque de visibilité pour ces structures. Les ML se retrouvent alors confrontées à des difficultés financières. Nous notons également une mauvaise coordination entre les divers financeurs, mais aussi une « adéquation insuffisante entre moyens alloués et données de contexte, d'activité et de résultats » (Rapport sur le modèle économique des Missions Locales pour l'insertion professionnelle et sociale des jeunes, 2016, p.51[39]). Il n'y a donc pas de règles en termes de répartitions des ressources, ce qui peut poser la question d'équité, mais également d'égalité de traitement alors qu'il s'agit d'un service public de

[38] Une sortie positive est comptabilisée lorsque le jeune est en emploi, en formation, en création d'entreprise ou s'il a été en situation professionnelle pendant au moins 80 jours (quatre mois).

[39] https://www.igas.gouv.fr/IMG/pdf/2016-061R_-_Tome_1_rapportv.pdf (page consultée le 23 juin 2022)

l'emploi (Labbé, 2019). Or, nous pouvons considérer que ces structures reposent sur une culture commune.

1.1.3. Les référentiels des Missions Locales : une culture commune

Les ML détiennent une délégation de mission de service public depuis la loi du 18 janvier 2005[40]. Ce terme a été utilisé pour la première fois dans la circulaire du 7 août 1987[41]. Cette délégation repose sur trois critères : un but d'intérêt général, des prérogatives conférées dans ce but et des contrôles de l'administration. Labbé (2019) rappelle dans son ouvrage les huit principes qui sont au centre de la mission de service public : l'égalité d'accès, l'égalité de traitement, l'équité, la neutralité, la laïcité, la transparence, la continuité et la mutabilité. Par ailleurs, les ML sont membres du service public régional de l'orientation (SPRO) depuis la loi du 5 mars 2014[42].

Labbé (2019) emploie le terme de « marque de fabrique » pour désigner la culture commune des ML. Depuis décembre 1990, la Charte des ML[43] est construite autour de quatre principes fondamentaux : « une volonté de travailler ensemble sur un territoire », « une intervention globale au service des jeunes », « un espace d'initiative et d'innovation » et « une démarche pour construire des politiques locales d'insertion et de développement ». De plus, plusieurs protocoles sont venus structurer le réseau des ML en 2000, 2005 et 2010. Le protocole de 2000[44] fait suite à la Charte de 1990. Il rappelle que les missions des ML et des PAIO correspondent à la construction et l'accompagnement des parcours d'insertion des jeunes mais aussi au développement du partenariat local au service des jeunes. Le protocole de 2005[45] s'inscrit dans la même continuité que celui de 2000. Il souhaite réaffirmer l'unité du réseau et explique que le champ d'intervention s'est élargi. Enfin, le protocole de 2010[46] annonce la création d'un logo spécifique aux ML et d'« un cadre commun d'évaluation ». En effet, ce cadre a été redéfini en

[40] https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000806166/ (page consultée le 23 juin 2022)
[41] https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000848160 (page consultée le 23 juin 2022)
[42] https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000028683576/ (page consultée le 23 juin 2022)
[43] https://www.cnle.gouv.fr/IMG/pdf/pdf_Charte_1990.pdf (page consultée le 14 juin 2022)
[44] https://www.unml.info/assets/files/archives-v1/UNML/Protocole_2000.pdf (page consultée le 14 juin 2022)
[45] https://www.unml.info/assets/files/archives-v1/UNML/Protocole_2005.pdf (page consultée le 14 juin 2022)
[46] https://www.unml.info/assets/files/archives-v1/UNML/protocole_2010_des_missions_locales.pdf (page consultée le 14 juin 2022)

2018 et se présente sous la forme d'un référentiel[47]. Les ML détiennent alors cinq fonctions principales qui sont : repérer et mobiliser les jeunes, accueillir et informer, orienter, accompagner à l'élaboration et à la mise en œuvre du parcours et de l'offre des entreprises. Ce cadre commun a vocation à assurer l'unité du réseau, tout en tenant compte des spécificités des territoires. Il permet également de faciliter la négociation des structures avec leurs partenaires et leurs financeurs.

Enfin, la gouvernance des ML s'appuie sur des instances nationales dont la mission est de représenter le réseau, d'animer et d'évaluer. Nous observons la création de diverses structures autour des ML. D'abord, les Associations Régionales des Missions Locales (ARML) qui permettent un pilotage local. Ensuite, le Conseil National des Missions Locales (CNML) créé en 1989 et disparu en 2016. Il avait été mis en place dans l'objectif de consolider les liens entre l'État et les collectivités territoriales. Il permettait d'échanger sur les activités et pratiques développées au sein des ML, en publiant des bilans annuels sur la situation des jeunes pris en charge. Par ailleurs, il y a eu d'autres évolutions importantes comme la création d'un nouveau Conseil d'Orientation des Politiques de Jeunesse (COPJ), d'un délégué ministériel aux Missions Locales ainsi qu'une Association Nationale des Directeurs de Missions Locales (ANDML). Enfin, en 2003, l'Union Nationale des Missions Locales (UNML) va être mise en place de façon à représenter le réseau des ML.

Ces premiers éléments ont permis d'appréhender l'histoire des ML, puis d'apporter des précisions en termes de fonctionnement. Ils invitent à comprendre la spécificité de ces structures. Désormais, nous portons notre attention sur l'accompagnement proposé au public accueilli.

1.2. Les Missions Locales : quel accompagnement pour quel public ?

L'accompagnement des jeunes en ML repose sur une approche globale. Elle ne limite donc pas son intervention à l'emploi, mais bien à une vision plus large. C'est en partie le rôle des conseillers en ML de mettre en pratique cette approche. Aussi, la littérature a mis en avant le rôle de socialisation qui est opéré au sein de ces structures. Enfin, nous présentons les caractéristiques des jeunes accueillis.

[47] https://www.unml.info/assets/files/espace-docu-ml/ReseauDesML/unml_cadre_commun_ods_ml_ag.2018.pdf (page consultée le 14 juin 2022)

1.2.1. Le choix d'une approche globale

Le rapport Schwartz (1981) a préconisé un mode d'intervention globale. Selon l'ordonnance n°82-273 du 16 mars 1982[48], les ML ont une mission « dépassant l'orientation professionnelle, permettant (aux jeunes) d'élaborer un projet d'insertion professionnelle, et de le mettre en œuvre dans tous ses aspects de la vie quotidienne ». Le Code du travail (article L.5314-2) ainsi que le Code de l'Éducation (article L.313-7) viennent affirmer cette approche. Le premier stipule que les ML doivent « résoudre l'ensemble des problèmes que pose leur insertion professionnelle et sociale »[49]. Le deuxième mentionne qu'elles doivent apporter « des solutions de formation, d'accompagnement ou d'accès à l'emploi »[50]. C'est avec cet accompagnement que les ML se distinguent de Pôle emploi qui a une approche davantage centrée sur l'emploi (Labbé, 2019).

Selon Missaoui (2017), l'approche globale repose sur quatre points qui concernent le partenariat local, les interventions aussi bien dans le secteur de la formation, de l'emploi ou de la santé, le caractère innovant de ces actions et enfin le développement local. Ainsi, cette approche renvoie à des « difficultés périphériques » et donc à une dimension davantage sociale (Barbe, 2003). Comme mentionné dans le rapport Schwartz (1981), les ML ne doivent pas limiter leurs actions à l'emploi, mais bien s'intéresser à la problématique sociale du jeune. Labbé (2004) explique que les ML sont passées d'une « politique d'intégration, dont le pivot est l'emploi, à une politique d'insertion dont l'emploi n'est qu'une composante » (p.98). De ce fait, le domaine de l'emploi n'est pas traité à lui seul. L'action des ML se caractérise donc par un accompagnement global, mais aussi personnalisé. Avec cette approche, le suivi des jeunes repose sur un traitement de l'ensemble des difficultés appelé « freins à l'emploi ». Ainsi, ces structures prennent en compte les dimensions relatives à la santé et donc l'accès aux soins qui en découle, le logement, la mobilité, les ressources financières, mais aussi la participation citoyenne et aux activités extérieures. C'est pour cette raison que les conseillers collaborent avec divers acteurs de l'insertion. Cette dimension globale se traduit également à travers les missions qui sont attribuées aux ML. En effet, par leur action de repérage, elles ont la volonté de faire connaître aux jeunes la totalité des offres proposées sur le territoire. Elles mettent aussi

[48] https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000888524/ (page consultée le 14 juin 2022)
[49] https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000038901949/2022-02-28 (page consultée le 23 juin 2022)
[50] https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000037386709/ (page consultée le 23 juin 2022)

en place un espace d'accueil physique, téléphonique et digital, qui se présente sous la forme de documentations accessibles. Brochard et al. (2021) expliquent que cette approche globale est davantage envisagée comme un accompagnement sur le long terme par les conseillers, permettant alors d'établir une relation de confiance entre le jeune et lui. Or, les auteurs montrent que cette approche peut s'opposer aux logiques d'activation des politiques sociales dans la mesure où l'emploi n'est pas la priorité. Pourtant, nous verrons que la pratique des conseillers tend à se diriger dans le sens de l'activation (Muniglia & Thalineau, 2012).

1.2.2. Le conseiller en Mission Locale : un rôle ambivalent

Les conseillers en Mission Locale détiennent une position particulière puisqu'ils assurent une mission de service public sans disposer du statut de fonctionnaire (Missaoui, 2017). Ils sont donc des acteurs privés tout en étant impliqués dans l'action publique. Les conseillers font partie du secteur de l'accompagnement qui représente environ 73,8% des effectifs[51]. Selon Chopart (2000), les conseillers ont des formations très variées mais, de manière générale, ils sont titulaires d'un niveau DEUG maximum (bac+2). Par conséquent, ces professionnels n'ont pas nécessairement été formés dans le secteur social. Muniglia et Thalineau (2012) distinguent les conseillers qui sont issus d'une formation universitaire, du milieu associatif et ceux qui ont un parcours professionnel lié aux questions de l'emploi. Selon Le Bissonais (2009), les conseillers en Mission Locale travaillent « avec et pour les jeunes en difficulté d'insertion » (p.1). Par conséquent, leurs tâches peuvent être assimilées à celles d'un travailleur social dans la mesure où le conseiller « écoute, conseille, exhorte, prescrit, fait parler, traduit, se fait le porte-parole, essaie de convaincre » (Ion & Dricard, 1992 ; cité par Bosson, 2011). Ce métier peut aussi relever de ce qu'on appelle les professions de « la relation d'aide » étant donné que le métier de conseiller se construit par rapport à l'autre, c'est-à-dire les jeunes en difficulté ou dans l'attente d'une demande. Nous pouvons également parler d'une « assistance morale personnalisée » dans le sens de Dubois (1999) qui s'intéresse aux conseillers de la CAF. Ainsi, les deux métiers comportent des similitudes : ils doivent proposer une action personnelle face à des usagers ou de jeunes en situation de détresse.

[51] Données issues du rapport sur le modèle économique des Missions Locales pour l'insertion professionnelle et sociale des jeunes de 2016.

Par ailleurs, le rôle des conseillers en ML concerne aussi bien l'accompagnement que la prescription. Lima (2015) emprunte le terme de prescription à Hatchuel (1995) qui distingue : la « prescription de fait » lorsque le conseiller confirme ou non une formation ou une mesure, la « prescription technique » quand il éclaire les jeunes sur des aides possibles ou des dispositifs et la « prescription de jugement » dès l'instant où le conseiller évalue un organisme de formation par exemple. De ce fait, leurs missions s'orientent de plus en plus vers la gestion administrative (Missaoui, 2017). Muniglia et Thalineau (2012) ont porté leur attention sur les tensions présentes au sein du métier de conseiller en ML. En effet, les conseillers doivent orienter leur activité vers l'objectif « emploi » face à la pression des pouvoirs publics. L'accent est mis sur les données chiffrées au détriment des discours des jeunes. L'accompagnement avec le jeune se trouve donc affecté en raison des exigences de résultats. Face à ces constats, les auteurs ont identifié deux logiques d'accompagnement : une logique « militante » avec des conseillers qui privilégient l'approche globale, qui utilisent l'empathie et la proximité avec les jeunes ; une logique « technique » centrée davantage sur le travail d'insertion et moins l'accompagnement. L'identification d'un conseiller à tel ou tel profil semble être lié à plusieurs dimensions telles que son parcours antérieur, sa formation et son expérience professionnelle, mais aussi le territoire dans lequel il exerce. Ainsi, les conseillers dont le cursus était davantage centré sur l'économie, optent davantage pour une logique « technique » dans la mesure où ils sont moins sensibles aux situations des jeunes. De plus, les pressions plus ou moins fortes autour des objectifs attendus orientent le comportement du conseiller. Ainsi, le conseiller joue un rôle primordial dans l'accompagnement, mais également en matière de socialisation des jeunes.

1.2.3. La Mission Locale comme instance de socialisation

Nous avons évoqué précédemment l'approche globale qui tient compte de la situation sociale du jeune. Les ML semblent détenir un rôle plus large. Jellab (1998) a mis en avant leur rôle de socialisation. Selon lui, un de leurs objectifs consiste à faire intégrer aux jeunes des valeurs sociales et culturelles afin d'avoir plus de chances de s'insérer professionnellement. Cet apprentissage des savoir-être débute dès leur inscription à la ML (Mandouélé, 2011). En effet, les ML instaurent une « éducation permanente » avec les jeunes et deviennent alors des institutions socialisatrices. Jellab (1998) parle de « formation à la compétence sociale » : leur objectif consiste à socialiser les jeunes pour l'avenir en véhiculant un ensemble de codes sociétaux. Ces mesures sont justifiées par le recrutement opéré sur le marché du travail. Ainsi,

les conseillers emploient régulièrement des termes relatifs à la citoyenneté pour justifier le fait que même si le jeune ne parvient à trouver un emploi, il apprend tout de même un ensemble de savoir-être. Dans ce sens, les conseillers peuvent donc être perçus comme des « entrepreneurs de morale » (Heinrich-Pailleret, 2021) puisqu'ils vont inculquer des normes et des valeurs socioprofessionnelles aux jeunes (Zunigo, 2008). Selon Jellab (1997), les conseillers vont venir se substituer aux institutions que sont l'École et la Famille. A ce sujet, Mandouélé (2011) évoque une « remise en cause des modes d'éducation » dans la mesure où les acteurs de la ML rapportent parfois le laxisme des parents (Jellab, 1996).

Jellab (1998) identifie plusieurs moments propices à ce travail de socialisation. D'abord, la socialisation des jeunes repose sur la relation contractuelle qui les lie avec la ML. Effectivement, le jeune doit être motivé et autonome dans ses démarches. La gestion du temps et l'assiduité apparaissent alors comme des compétences travaillées lorsqu'il est demandé de respecter les horaires de rendez-vous. Par le biais de leur conseiller, les jeunes se rendent compte que le processus d'insertion est long, et qu'il faut donc s'armer de patience. Malgré leur situation économique et sociale qui est souvent difficile, il leur est demandé de s'engager, d'être responsables, mais aussi de prendre des initiatives. L'intégration de ces savoir-être s'observe également dans la logique de projet (Jellab, 1998 ; Mauger, 2001). En effet, les jeunes doivent construire des projets professionnels réalistes, c'est-à-dire des projets qui correspondent à leur parcours, qui soient faisables en termes de formation, mais aussi qui tiennent compte des opportunités locales. Zunigo (2007) observe dans son travail de thèse des ateliers destinés à élaborer son projet professionnel (Pierrel, 2014). Il explique que les conseillers font régulièrement référence à des compétences relatives à la ponctualité, à la politesse et à la tenue vestimentaire. L'objectif est de véhiculer des compétences valorisées par les entreprises de façon à rendre les jeunes employables. L'utilisation de cette notion d'employabilité s'observe plus globalement au sein des dispositifs d'insertion. Ainsi, Mauger (2001) explique que les pouvoirs publics sont entrés dans une logique où l'on parle plus d'individus « inemployables » que d'individus « inactifs ». De ce fait, les chômeurs ne trouveraient pas d'emploi, car ils sont « inemployables ». L'auteur dénonce alors une forme de stigmatisation. Ces éléments font écho à l'étude de Le Coz (2000) qui avait comparé les représentations des jeunes sur leurs propres compétences et celles des conseillers. Les résultats mettent en évidence que ces deux conceptions sont bien distinctes puisque les conseillers ont une vision négative de la jeunesse. Ils les considèrent comme non autonomes (29%), immatures (29%), influençables (57%) ou

sans rêve (43%). Ce constat amène à nous interroger sur les caractéristiques réelles des jeunes accueillis.

1.2.4. Caractéristiques générales des jeunes accueillis

Après nous être intéressés à l'accompagnement en ML, nous concluons sur les caractéristiques des jeunes accueillis. D'abord, l'activité des ML est mesurée grâce à plusieurs indicateurs. On considère généralement le nombre de « jeunes en contact » c'est-à-dire de jeunes qui s'inscrivent dans un dispositif, mais aussi de ceux qui ont eu uniquement un premier accueil. Cependant, il existe des biais dans la mesure où le suivi du jeune est très variable. Pour pallier ce biais, on peut donc comptabiliser les « jeunes en demande d'insertion » qui correspondent aux jeunes « ayant bénéficié au cours des cinq derniers mois d'un entretien individuel, d'une participation à un atelier ou encore d'une information collective » (Rapport sur le modèle économique des missions locales pour l'insertion professionnelle et sociale des jeunes, 2016). Les derniers chiffres publiés par le réseau des ML (2020) annoncent que près d'1,1 million de jeunes ont été accompagnés en 2018[52].

Concernant le profil des jeunes accueillis, Zunigo (2008) explique que les ML s'adressent à l'ensemble des jeunes âgés de seize à vingt-cinq ans, mais leur intervention est davantage centrée sur ceux en difficulté, particulièrement les NEET. En effet, ils représentent une part importante du public accueilli en ML. Ces structures s'adressent également à des publics spécifiques tels que les décrocheurs scolaires, les jeunes issus de l'Aide sociale à l'enfance (ASE) ou de la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ). Jellab (1996) propose une typologie des différents types d'individus qui se présentent à la ML. Il distingue trois groupes distincts selon leur motivation :

- **Les motivés** qui se caractérisent par une venue régulière et un intérêt envers les propositions faites par les conseillers.

- **Les jeunes cools** qui se déplacent à la ML de façon ponctuelle, mais avec peu d'enthousiasme.

[52] https://travail-emploi.gouv.fr/ministere/service-public-de-l-emploi/article/missions-locales?TSPD_101_R0=087dc22938ab20003b67f8399b96774056a148e21b841b3373ec56ed92f8f0ec7890644b06fa6a950855697b40143000ac0a165c2238d50be1b0f02c009ae1e2ec79c2e8371dfb211dfc755c216c0bd50d5230bfab1cd5a92a26a02121545ff5 (page consultée le 23 juin 2022)

- **Les désintéressés** qui ne donnent finalement plus de nouvelles aux conseillers.

L'enquête nationale de 2018 menée sur le réseau des ML a montré que les jeunes avaient un avis globalement positif sur la structure[53]. On compte 1 370 000 de jeunes en contact avec les ML par an, dont 462 000, nouvellement accueillis. 51% sont des hommes contre 49% de femmes. La tranche d'âge la plus représentée est la tranche 18-22 ans (57%). En termes de diplôme, 59% ont un niveau CAP/BEP, 32% un niveau bac et 9% un bac+2 et plus. Concernant le logement, la majorité des jeunes (59%) vit chez leurs parents. 14% résident dans les quartiers prioritaires de la politique de la ville (QPV) et 13% en zone rurale. Enfin, 64% n'ont pas de moyens de transport. Malgré plusieurs tendances qui se dégagent, le public accueilli en ML reste hétérogène et recouvre une multitude d'expériences (Jellab, 1998).

La première partie de ce chapitre a permis de mieux comprendre le fonctionnement des ML dans leur globalité, et en quoi elles peuvent être « atypiques ». L'accompagnement qu'elles proposent est considéré comme global puisqu'il ne se limite pas à l'emploi. Le rôle du conseiller apparaît donc comme essentiel, même si celui-ci tend à être centré sur la dimension administrative. Nous concentrons désormais notre propos sur le dispositif Garantie jeunes.

2. Le dispositif Garantie jeunes

Cette seconde partie du chapitre met l'accent sur le dispositif GJ puisqu'il est au cœur de notre recherche. Pour ce faire, nous nous attachons d'abord à comprendre les étapes de sa mise en place, puis son fonctionnement. Enfin, nous revenons sur les évaluations qui ont été menées sur le dispositif afin d'en dégager plusieurs résultats importants.

2.1. De l'élaboration au déploiement de la Garantie jeunes

La GJ s'inscrit dans la suite logique des discours de l'Union européenne en faveur d'une Garantie pour la jeunesse, mais également dans la continuité des dispositifs TRACE et CIVIS.

[53] https://www.unml.info/assets/files/espace-docu-ml/ReseauDesML/analyse_1ers_resultats_enquete_def.pdf (page consultée le 14 juin 2022)

Son déploiement a débuté en 2013 puis s'est généralisé sur l'ensemble du territoire français. Même si le CEJ est actuellement en vigueur, la GJ a perduré jusqu'en mars 2022.

2.1.1. Une inspiration européenne

La GJ correspond à la déclinaison de la stratégie européenne déployée face au chômage des jeunes (Wargon & Gurgand 2013). En effet, en 2013, leur taux de chômage en Europe atteignait 23,6%, avec des taux plus élevés en Grèce (58,3%) ou encore en Espagne (55%) (Escudero & Lopez Mourelo, 2018). Selon la recommandation du Conseil de l'Union européenne d'avril 2013, il est question d'établir une « garantie pour la jeunesse »[54]. Effectivement, celle-ci « contribuerait à la réalisation de trois objectifs de la stratégie Europe 2020, à savoir un emploi pour 75 % de la population âgée de 20 à 64 ans, l'abaissement du taux de décrochage scolaire à moins de 10 %, et la réduction d'au moins 20 millions du nombre de personnes touchées par la pauvreté et l'exclusion sociale. » (Can, 2015, p.33). Ainsi, les états membres de l'Union européenne doivent désormais garantir à tous les jeunes de moins de vingt-cinq ans un emploi de qualité ou une formation dans les quatre mois suivant leur sortie du système scolaire ou de la perte d'un emploi.

La Garantie pour la jeunesse s'est largement inspirée des pays nordiques. En effet, les garanties jeunesses ont d'abord été créées dans les 80-90 au sein de pays scandinaves : d'abord en Suède (1984), puis en Norvège (1993), au Danemark (1993) et en Finlande (1996) (Can, 2015). Cependant, en fonction des pays, les objectifs diffèrent et elle n'est pas mise en place de la même façon (OCDE, 2015). Par exemple, en Suède, l'objectif consiste à « améliorer les trajectoires scolaires » alors qu'au Danemark et en Autriche on préconise une « logique d'apprentissage » (Escudero & Lopez Mourelo, 2018). De plus, ce ne sont pas les mêmes jeunes qui sont visés. En Suède, par exemple, il s'agit des 16-24 ans alors qu'au Danemark on s'intéresse davantage aux moins de vingt ans. La période d'aide varie également selon le pays en fonction de l'âge, mais aussi de la durée de l'inactivité (Escudero & Lopez Mourelo, 2018).

La mise en œuvre de cette Garantie jeunesse a engendré un coût important pour l'Europe d'environ 45 milliards d'euros. Or, les premiers dispositifs européens ont eu des effets positifs

[54] https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2013:120:0001:0006:FR:PDF#:~:text=L'Union%20pourra%20r%C3%A9colter%20pleinement,1%2C2%20%25%20du%20PIB. (page consultée le 14 juin 2022)

sur le chômage, mais de manière insuffisante (Can, 2015). C'est pourquoi, dès 2010, face au niveau de chômage grandissant des jeunes, l'Union européenne a continué à réfléchir aux mesures à mettre en place. Le Forum européen de la jeunesse ou encore l'initiative « Jeunesse en mouvement » font partie des mesures initiées. L'étude d'Escudero et Mourelo (2018) permet d'ailleurs d'appréhender la mise en place de la GJ au niveau européen. En effet, les auteurs proposent de comparer les réussites et les difficultés rencontrées par les différents pays de l'Union européenne. Leurs principaux résultats démontrent que le succès du dispositif repose sur une intervention précoce, soit une proposition d'emploi ou de formation dans un délai de maximum quatre mois pour les jeunes. Ensuite, les auteurs préconisent l'instauration d'un cadre institutionnel adapté à la mise en place de la GJ mais également la mise à disposition de ressources suffisantes. Aussi, le bon fonctionnement du dispositif nécessite l'engagement des bénéficiaires.

Parallèlement, le Conseil européen a instauré l'Initiative pour l'emploi des jeunes (IEJ) en février 2013. La France s'est d'ailleurs vu attribuer 310,16 millions d'euros (Henrich-Pailleret, 2021). Cette aide permet à la GJ de bénéficier de financements supplémentaires puisque l'IEJ soutient différentes actions de repérage et d'aide à l'insertion professionnelle. Treize régions et trois départements sont éligibles à cette aide : l'Aquitaine, l'Auvergne, le Centre, la Champagne-Ardenne, la Haute-Normandie, le Languedoc-Roussillon, le Nord-Pas-de-Calais, la Picardie, la Guadeloupe, la Martinique, la Guyane, la Réunion, Mayotte, les Bouches-du-Rhône, la Haute-Garonne et la Seine-Saint-Denis. Outre l'influence de l'Union européenne, la GJ s'inscrit également dans la continuité de plusieurs dispositifs comme le TRACE et le CIVIS (Erhel & Gautié, 2018).

2.1.2. Dans la continuité des dispositifs TRACE et CIVIS

Nous proposons de revenir brièvement sur ces deux mesures. D'abord, le dispositif TRACE (Trajet d'accès à l'emploi) a été mis en place entre 1998 et 2003 afin de permettre aux jeunes en difficulté d'accéder à un emploi durable. Son objectif premier était donc l'accès à un emploi de longue durée. Il reposait sur un accompagnement individuel pouvant aller jusqu'à dix-huit mois (voire vingt-quatre), mais aussi sur des actions collectives concernant la mobilité ou la santé par exemple. Dans ce programme, les freins à l'emploi des jeunes sont appréhendés dans leur globalité. En 2002, une Bourse d'Accès à l'Emploi (BAE) a été mise en place afin de sécuriser les parcours. Son montant était de trois cents euros mensuels au maximum. Entre 1998 et 2003, ce sont près de 320 000 jeunes qui ont bénéficié de ce dispositif. Près de la moitié des

bénéficiaires ont trouvé un emploi ou une formation à l'issue de ce programme. Pourtant, TRACE ne semble pas avoir l'effet escompté sur les jeunes dans la mesure où ils ne parviennent pas à obtenir un emploi durable (Mas, 2004).

Le dispositif CIVIS (Contrat d'insertion dans la vie sociale) a donc été instauré en 2005 par le biais de la loi de programmation pour la cohésion sociale et s'est terminé en 2016 avant que la Garantie jeunes lui succède. Le CIVIS était orienté vers les jeunes de seize à vingt-cinq ans qui avaient soit un niveau de qualification faible (inférieur ou équivalent au baccalauréat) soit qui étaient inscrits à Pôle Emploi depuis plus de douze mois les dix-huit derniers mois. L'objectif consistait à amener le jeune vers un emploi durable. Ainsi, un référent unique pouvait l'orienter vers une formation professionnalisante, mais également vers une action spécifique d'accompagnement. Le suivi durait environ quinze mois et reposait sur des entretiens individuels, des ateliers ou des réunions collectives afin de travailler sur son projet professionnel et sa recherche d'emploi. Durant cette période, des stages étaient prescrits. Aussi, les jeunes majeurs pouvaient obtenir une allocation équivalente à quatre cent cinquante euros maximum par mois en fonction de leurs ressources financières. Au regard des évaluations menées, le dispositif n'est pas parvenu pas à atteindre son objectif en raison notamment d'un manque de moyens financiers et de sa faible intensité (Gilles et al., 2011). Face à ce constat, le CIVIS renforcé a été créé, mais n'a pas permis de combler les lacunes du dispositif initial. Le dispositif est d'abord apparu comme efficace puis, petit à petit, ses performances se sont dégradées en raison entre autres de la crise de 2008.

La GJ apparaît donc à la suite des dispositifs TRACE et CIVIS. Elle a été instaurée dans le cadre de la Conférence nationale contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale du 10 et 11 décembre 2012 (Wargon & Gurgand, 2013). C'est le décret n° 2013-880 du 1er octobre 2013 qui a prévu sa mise en place à titre expérimental d'abord auprès de quarante-quatre ML[55]. L'expérimentation de la GJ sur un ensemble de territoires pilotes a été décidée selon les recommandations du rapport Wargon-Gurgand (Erhel & Gautié, 2018). Cette expérimentation a ensuite été élargie auprès de cinquante-huit ML supplémentaires en décembre 2014. En 2015, nous constatons une véritable accélération du déploiement de la GJ puisque c'est cent quatre-vingt-une ML supplémentaires qui l'ont intégré. En 2016, on assiste à une dernière vague avec soixante-quatorze ML. Enfin, en janvier 2017, le dispositif GJ a été généralisé sur l'ensemble

[55] https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000028022726/ (page consultée le 23 juin 2022)

du territoire français auprès de 101 départements. Depuis sa création, nous observons une croissance du nombre de jeunes qui entrent dans le dispositif. Selon les données chiffrées les plus récentes, 300 000 jeunes ont été accompagnés dans le cadre de la GJ depuis 2013 dont 91 600 en 2018[56]. Aussi, nous notons que les moyens alloués diffèrent selon les territoires. Ils sont plus faibles dans les zones rurales, mais également dans les zones où les coûts de l'immobilier sont élevés. Après avoir porté notre attention sur le déploiement de la GJ, nous entendons mieux comprendre ce que recouvre ce dispositif.

2.2. Comprendre le dispositif Garantie jeunes

La compréhension de la GJ invite à revenir sur plusieurs éléments tels que l'entrée dans le dispositif, les principes de base puis l'accompagnement proposé.

2.2.1. Entrée dans la Garantie jeunes

L'entrée dans la GJ repose sur des critères objectifs. Ces conditions sont fixées au 3e alinéa de l'article L.5131-6 et l'article D.5131-19 du Code du travail[57]. D'abord, ce dispositif s'adresse aux jeunes âgés de seize à vingt-cinq ans. Ensuite, le statut de NEET constitue une condition d'éligibilité. Plus précisément, il s'agit d'une catégorie spécifique des NEET : les jeunes en situation de grande vulnérabilité, de précarité ou de pauvreté. En effet, pour bénéficier du dispositif, les jeunes ne doivent pas avoir de soutien financier de la part de leurs parents. Selon le guide relatif à la GJ[58], est considéré « un jeune constituant un foyer fiscal autonome non imposable, un jeune membre d'un foyer fiscal non imposable, un mineur en garde alternée et dont l'un des parents au moins est non imposable, un enfant de foyer bénéficiaire du RSA, un jeune membre d'un foyer fiscal imposable et se déclarant en rupture familiale, mais aussi un jeune confié à l'aide sociale à l'enfance » (p.4). En plus des ressources parentales, celles propres au jeune sont prises en considération. En effet, elles ne doivent pas dépasser 30% du montant du RSA (Revenu de Solidarité Active). Cependant, des dérogations sont possibles. Ainsi, les jeunes « dont la situation est porteuse de risques de rupture » même s'ils sont en emploi peuvent être éligibles ainsi que les jeunes dont les ressources sont supérieures au RSA si « la situation

[56] https://www.unml.info/actualites/representation-du-reseau/20192/300-000-jeunes-en-garantie-jeunes-une-reussite-du-reseau-des-missions-locales.html (page consultée le 14 juin 2022)

[57] https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000045207447#:~:text=5131%2D6%20pour%20mettre%20en,de%20la%20prochaine%20d%C3%A9claration%20fiscale. (page consultée le 14 juin 2022)

[58] https://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/2.annexe_2_guide_gj.pdf (page consultée le 14 juin 2022)

le justifie » (p.4).

Par ailleurs, nous distinguons des critères plus subjectifs, à l'image de la motivation. En effet, la GJ repose sur le volontariat du jeune et n'est donc pas appréhendée comme un droit systématique pour chacun d'entre eux. Ainsi, le jeune doit être motivé à s'inscrire, mais aussi être prêt à répondre aux obligations que suppose le dispositif tels que l'investissement personnel et la déclaration mensuelle à effectuer dans le temps imparti. On demande également aux jeunes d'être « mobilisables dans l'emploi » (Farvaque et al., 2016). Pourtant, la vision d'un jeune qui est « prêt » ou non peut être perçue différemment par les conseillers GJ et les membres des commissions (Heinrich-Pailleret, 2021). L'avis du conseiller apparaît alors comme déterminant, alors même qu'il peut être influencé par son propre parcours (Lima & Trombert, 2016). Ces constats questionnent donc sur les jeunes qui bénéficient du dispositif, dans la mesure où il ne s'agirait pas des plus éloignés de l'emploi.

Une fois l'ensemble des critères rassemblés, l'admission constitue une décision administrative « prise au nom de l'État » (Guide relatif à la GJ, p.7). L'entrée dans le dispositif est décidée par une commission présidée par le représentant de l'État ou par son représentant par délégation. En effet, chaque département doit disposer d'une commission d'attribution et de suivi. Cette commission rassemble divers acteurs : le service public de l'emploi, des acteurs institutionnels comme l'Éducation nationale, les conseils départementaux, la protection judiciaire de la jeunesse ou encore des membres d'associations, telle une « magistrature sociale » (Couronné et al., 2020, p.5). La sélectivité au sein de commissions reste faible et repose sur une logique de « bien-fondé » (Farvaque et al., 2016, p.6). Pourtant, il semble exister des phénomènes d'autosélection. En effet, les jeunes se trouvent en autres confrontés à une « épreuve administrative » lors de la constitution du dossier (Couronné et al., 2019, p.9). L'accès à l'ensemble des documents demandés peut s'avérer compliqué dans la mesure où il est parfois nécessaire d'entamer des démarches administratives comme pour l'avis d'imposition des parents. Ce constat est encore plus prégnant pour les jeunes en rupture familiale.

Une fois le jeune entré dans le dispositif, qu'en est-il de l'accompagnement proposé ? Mais avant, revenons sur les principes de base du dispositif.

2.2.2. Les principes de base

L'objectif principal de la GJ consiste à accompagner les jeunes vers l'autonomie à l'aide d'un parcours personnalisé afin qu'ils s'insèrent sur le marché de l'emploi. Le dispositif a la volonté

de garantir à chaque jeune une expérience professionnelle. Selon Erhel et Gautié (2018), la GJ s'inscrit dans un contexte où le droit à une première expérience professionnelle est primordial. De plus, la GJ doit permettre au jeune d'être autonome dans la vie quotidienne, développer sa propre capacité à se mettre en action, sa culture professionnelle, maîtriser les techniques de recherche d'emploi et les savoirs fondamentaux. Cette capacité à agir fait écho à la notion d'empowerment selon laquelle « l'ensemble des processus par lesquels chacun des membres d'un collectif acquiert – grâce aux autres et avec les autres – à travers les expériences qu'il traverse, une capacité propre de penser, de décider et d'agir qu'il n'avait pas individuellement » (p.11). Cette logique d'empowerment aurait vocation à développer l'autonomie des jeunes et permettrait de leur conférer une place au sein de la société en devenant des citoyens actifs (Richez et al., 2013).

Ainsi, la GJ repose à la fois sur la garantie d'une première expérience professionnelle, mais également sur une garantie de ressources (Wargon & Gurgand, 2013). En effet, l'accompagnement est assorti d'une allocation mensuelle équivalente au RSA. Elle est perçue dans son intégralité jusqu'à trois cents euros puis est dégressive selon les revenus perçus. Heinrich-Pailleret (2021) montre que même si son versement est encadré par l'État, les conseillers détiennent une marge de manœuvre. En effet, c'est eux qui sanctionnent les jeunes quand ils considèrent qu'ils n'ont pas respecter leur contrat d'engagement, comme notamment le fait de ne pas être assidu ou de ne pas entreprendre les démarches individuelles. L'auteure explique que les conseillers sont alors « juges et parties » (p.230) puisque c'est à eux de faire la demande de sanction. Par ailleurs, l'allocation de la GJ est perçue comme un instrument novateur. Elle apparaît comme une source de motivation pour une part importante des jeunes (Couronné & Sarfati, 2019). Cependant, son usage semble différer selon les bénéficiaires. A titre d'illustration, l'étude de Loison-Leruste et al. (2016) a permis de distinguer trois types d'usages de l'allocation :

- Un « **usage passé** » quand le jeune utilise l'allocation pour combler des dettes accumulées ;
- Un « **usage présent** » lorsqu'il l'utilise pour dépenses quotidiennes ;
- Un « **usage futur** » quand il capitalise pour financer le permis par exemple.

Maintenant que les principes de base de la GJ sont présentés, nous allons nous intéresser à l'accompagnement mis en place.

2.2.3. L'accompagnement proposé

Concrètement, la GJ correspond à un accompagnement d'un an, pouvant être prolongé jusqu'à six mois au maximum. Elle débute par une phase collective allant de quatre à six semaines auprès d'une cohorte de quinze jeunes environ. A chaque cohorte de jeunes, un conseiller référent est attribué. Ce conseiller se dédie de façon exclusive à sa cohorte, avec l'appui d'un ou plusieurs autres conseillers.

L'accompagnement collectif est considéré comme intensif, car les jeunes doivent respecter des horaires qui sont stricts. En général, les horaires sont de 10h à 12h30 puis de 13h30 à 16h. Cette phase se traduit par la mise en place d'ateliers divers comme l'écriture de *curriculum vitae*, des simulations d'entretiens d'embauche ou encore des ateliers visant à améliorer la confiance en soi. Par exemple, la méthode des « compétences fortes » permet aux jeunes de percevoir ses atouts et potentiels pour s'insérer (Wargon & Gurgand, 2013). Une boîte à outils pour aider les conseillers est mise à disposition pour l'ensemble des ML. Cependant, l'élaboration du planning est propre à chaque ML, ainsi que l'organisation des animations (conseillers en binôme ou non, appel à des intervenants extérieurs). Cette phase collective permet de recréer un lien social souvent perdu puisque parmi les jeunes accueillis, plusieurs sont en situation d'isolement. Par ailleurs, ces instants collectifs invitent les conseillers à découvrir les jeunes sous un nouvel angle, autre que lors d'un entretien individuel. Ces moments constituent donc une nouvelle dynamique dans le parcours des jeunes qui sont remobilisés et activés (Farvaque et al., 2016).

Après la phase collective, suit une phase individuelle de onze mois. Durant cette période, les jeunes doivent effectuer des Périodes de Mise en Situation en Milieu Professionnelle (PMSMP) afin de réfléchir sur leur orientation ou au contraire venir consolider leur projet professionnel. Ces immersions en entreprise ont vocation à développer le réseau professionnel et social. Les bénéficiaires doivent faire au moins quatre-vingts jours en stage, en emploi ou en formation durant l'accompagnement GJ, de préférence dans des structures variées. Un rendez-vous mensuel est fixé avec le jeune par le conseiller afin de faire un bilan de ses expériences et de l'orienter s'il peine à trouver des entreprises. Par ailleurs, ces discussions mensuelles sont aussi l'occasion de déclarer les revenus d'activités pour le calcul du versement de l'allocation. Le conseiller détient alors un rôle de coordinateur dans le parcours du jeune (Wargon & Gurgand, 2013).

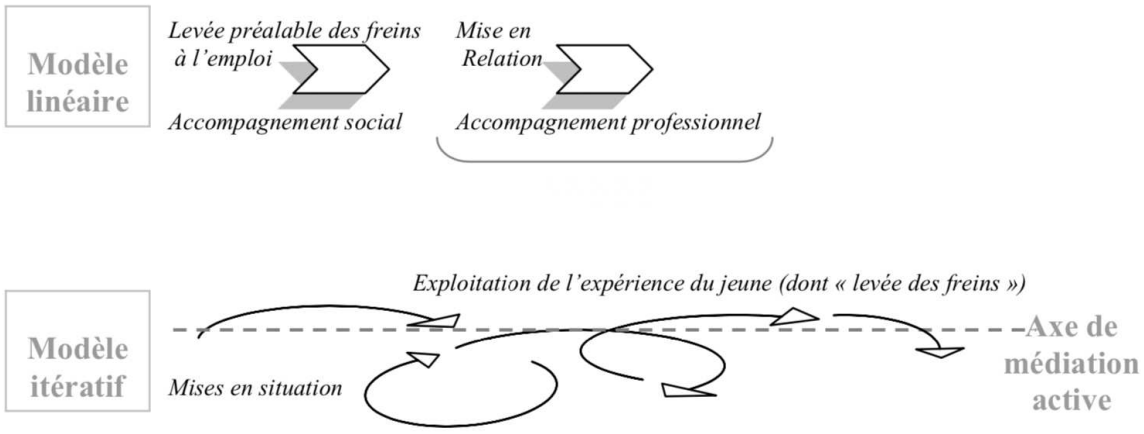
Ainsi, l'accompagnement GJ repose sur une logique de « workfirst », c'est-à-dire d'alternances d'expériences professionnelles avec des périodes en ML dès le début du parcours. Ce concept anglo-saxon signifie que les jeunes bénéficient d'une aide à la recherche d'emploi tout en ayant droit à des allocations sous conditions (Julien, 2010). Il présume alors une remise au travail rapide. Cette logique démontre la volonté d'accompagner vers l'autonomie d'abord et non directement à l'emploi. C'est un accompagnement vers l'emploi et non à l'emploi. Ainsi, l'accès au travail permettrait d'aider les jeunes face aux difficultés auxquelles ils peuvent être confrontés. De plus, la GJ s'est inspirée de cette logique de work first afin de mettre en place un référentiel basé sur la « médiation active » (Farvaque et al., 2016).

> « La médiation désigne alors le travail de valorisation qui s'effectue sur la base des immersions en entreprise et qui permet de révéler tant les qualités de la personne que les exigences qui s'attachent à la tenue d'un poste et à l'engagement dans une situation de travail identifiée. » (Farvaque & Tuchszirer, 2018, p.13).

Wargon et Gurgand (2013) ajoutent que la médiation active renvoie à la logique de co-construction opérée avec les entreprises et qu'elle permet de faire apparaître les besoins en main d'œuvre en travaillant sur « les compétences transversales, les savoir-être et les savoirs fondamentaux » (p.6). Elle permet à la fois de sécuriser les projets des jeunes et les recrutements. Ainsi, les immersions réalisées en entreprise traduisent les besoins locaux puisque les jeunes vont être orientés vers les entreprises de la région qui sont à la recherche de salariés. De là, le dispositif GJ entend rompre avec un modèle d'insertion linéaire pourtant promue dans les écrits de Bertrand Schwartz de 1981, selon lequel il faut lever les freins à l'emploi d'abord. Selon les travaux de la DGEPF (2013)[59], il s'agit par opposition d'un modèle itératif qui repose sur l'exploitation de l'expérience du jeune (figure 2).

[59] https://www.legifrance.gouv.fr/download/pdf/circ?id=39848 (page consultée le 14 juin 2022)

Figure 2. Distinction entre le modèle linéaire et itératif (DGEPF, 2013)



Après avoir passé en revue le fonctionnement du dispositif, nous nous interrogeons sur les évaluations menées à son sujet, et donc sur les constats généraux que nous pouvons en tirer. L'objectif étant que notre recherche se distingue de celles-ci.

2.3. Les évaluations de la Garantie jeunes : quels constats ?

Les évaluations conduites sur la GJ ont tenu compte de divers axes : le public cible, le parcours des jeunes, les partenariats locaux, les pratiques des conseillers et l'impact du dispositif sur les parcours. Nous proposons de focaliser notre propos sur les conseillers en ML puis sur les bénéficiaires du dispositif.

2.3.1. Une transformation du métier de conseiller en Mission Locale

La mise en place de la GJ a eu un effet sur les pratiques des conseillers et plus précisément sur les organisations du travail. La première évaluation de la GJ en 2016 a été menée par Farvaque, Kramme et Tuchszier et s'intitule « La Garantie jeunes du point de vue des Missions locales : un modèle d'accompagnement innovant, mais source de bouleversements organisationnels ». Elle a entre autres montré l'accroissement de la charge de travail pour les conseillers. En effet, la GJ a induit un ensemble de mesures dont la mise à disposition de locaux spécifiques, la création de plannings spécifiques ou encore l'organisation d'ateliers en binôme. Ces nouvelles attentes ont eu des impacts différents et des ML se sont vu délocaliser l'équipe GJ dans d'autres locaux. De manière générale, la GJ a été bien perçue par le personnel. Cependant, certains conseillers n'ont pas voulu s'intégrer pleinement au dispositif en devenant conseiller référent et, par conséquent, certaines ML ont dû recruter des personnels extérieurs. L'explication tient

au fait que les conseillers n'ont pas souhaité ajouter des tâches administratives à leurs missions et s'adapter à un nouveau type d'accompagnement. En effet, la GJ a bouleversé la pratique des conseillers en raison de la phase collective. Désormais, ils doivent agir face à un groupe, et plus seulement en individuel. Ainsi, la mise en place de ce dispositif a conduit à différentes difficultés : une charge administrative (72,8%), un contrôle des obligations réciproques liées à l'allocation (56,4%), la fatigue (53,3%), une nouvelle gestion du temps avec l'alternance collectif/individuel (47,1%).

Aussi, Herinrich-Pailleret (2021) explique que les conseillers GJ ne sont ni des conseillers lambdas, ni des formateurs. Leur activité est définie par le décret n° 2013-880 du 1er octobre 2013[60] de la façon suivante : « La GJ comporte un accompagnement individuel et collectif des jeunes par les Missions Locales, permettant l'accès à une pluralité d'expériences professionnelles et de formation, en vue de construire ou consolider un projet professionnel. ». Leurs missions consistent à « mener et animer des sessions collectives » et à « assurer un accompagnement individualisé et renforcé ».

De façon plus générale, Missaoui (2017) a mis en évidence une évolution du métier de conseiller en ML au regard de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication. En effet, l'utilisation de ces technologies a eu des effets positifs sur les pratiques des conseillers puisqu'elles ont amélioré la communication, facilité le suivi de l'actualité et augmenté leur autonomie. Cependant, il note une augmentation de la charge de travail et du sentiment de stress. Or, l'auteur opère une distinction entre les conseillers en mentionnant que le sentiment de stress est lié au diplôme, à l'implication dans les nouvelles technologies et au genre. Ainsi, les conseillers les plus angoissés sont ceux qui sont les moins diplômés, les moins à l'aise avec Internet et concernent davantage les femmes. Selon le rapport de 2016 sur le modèle économique des ML, ces diverses évolutions ont entrainé un bouleversement de la « culture métier » jugée pourtant importante pour les conseillers. Nous remarquons donc que le travail des conseillers a davantage évolué vers un travail institutionnel (Astier, 2009).

En plus des effets rapportés de la GJ sur les conseillers, nous portons notre attention sur l'impact du dispositif sur les bénéficiaires.

[60] https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000028022726/ (page consultée le 14 avril 2022)

2.3.2. Des effets sur les parcours des jeunes

Après s'être intéressé aux conseillers, nous nous focalisons sur les bénéficiaires de la GJ. D'une part, l'évaluation conduite en 2016 par Loison-Leruste, Couronné et Sarfati intitulée « La Garantie jeunes en action. Usages du dispositif et parcours des jeunes » repose sur une approche qualitative. En effet, une soixantaine d'entretiens ont été menés dans un premier temps avec des bénéficiaires puis, huit mois plus tard, avec quarante d'entre eux. D'abord, les auteurs ont montré que les jeunes correspondaient à la cible du dispositif soit : des parcours de rupture, des jeunes issus des classes populaires, peu mobiles, orientés principalement par les ML pour intégrer le dispositif et ayant déjà une expérience professionnelle.

Ensuite, les auteurs ont créé une typologie des formes d'attitude vis-à-vis de la proposition institutionnelle instaurée par la GJ. Ils en retiennent quatre types :

- **La « mobilisation »** lorsque la proposition institutionnelle correspond aux attentes des jeunes, ce qui les amènent à s'impliquer davantage dans la recherche d'emploi.

- **L'« occupation »** désigne des moments durant lesquels les jeunes restent passifs. Il y a alors une inadéquation entre ce qui leur est proposé et leurs attentes.

- **L'« intermédiation »** renvoie à la présence d'un intermédiaire. Dans ce cas, les besoins du jeune sont cohérents avec les tâches proposées et la position du conseiller est d'autant plus favorable qu'il soutient les jeunes. Par conséquent, le bénéficiaire s'engage dans l'emploi.

- **La « démobilisation »** quand les propositions institutionnelles ne sont pas en adéquation avec les besoins des jeunes. Elles sont aussi peu denses ce qui induit un désengagement de leur part.

De manière générale, trois logiques de parcours des jeunes ont été identifiés à l'issue de l'accompagnement :

- Le premier groupe de jeunes se caractérise par une **insertion sur le marché de l'emploi, mais qui est précaire.** Ils sont plus diplômés et mobiles en comparaison aux autres

jeunes. Enfin, ils tirent des effets bénéfiques du dispositif grâce à l'accompagnement collectif et individuel. En effet, ils sont parvenus à reprendre confiance en eux et à être plus efficaces lors de leurs recherches d'emploi.

- Les jeunes du deuxième groupe sont quant à eux **en cours d'accès à l'emploi** et deviennent ainsi de plus en plus autonomes grâce à la GJ. Ils déclarent également avoir appris les codes de l'entreprise et gagner confiance en eux. De plus, l'allocation leur a permis d'améliorer leurs conditions de vie. Nous notons des profils très hétérogènes dans ce groupe, aussi bien en termes de diplôme, de rapport à l'emploi, de mobilité que de santé.

- Concernant le dernier groupe, le dispositif d'aide est un échec puisqu'il tend à faire **stagner leur situation voire la dégrader au cours du temps**. Il s'agit de jeunes peu diplômés et qui ont peu travaillé. Ils ont des problèmes de santé qui freinent leur accès à l'emploi, mais aussi une certaine précarité résidentielle. Ce sont des jeunes particulièrement vulnérables. Les auteurs parlent alors de « parcours empêchés ».

D'autre part, l'évaluation de Gaini, Guillerm, Hilary, Valat et Zamora (2018) propose de compléter ces résultats à l'aide d'une approche quantitative. Ainsi, les auteurs ont utilisé un nouvel outil, la plateforme Œdipe, qui permet de repérer les jeunes pouvant prétendre au dispositif. Les jeunes ont ensuite été interrogés à trois reprises à six mois d'intervalles par entretien téléphonique. Les questions portaient sur leur situation au moment de l'enquête, les formations et les stages effectués, la recherche d'emploi, les projets professionnels, l'accompagnement, la GJ, la situation personnelle et familiale, les conditions de vie, le bien-être et la participation sociale. De plus, un calendrier rétrospectif d'emploi a été mis en place pour observer mois par mois si le jeune a connu n'importe quelle forme d'emploi. Ainsi, l'étude a d'abord constaté que l'accompagnement en début de GJ est intense puis décroit par la suite. Alors que le collectif est largement apprécié, le suivi individuel semble inégal selon les bénéficiaires. En revanche, les résultats montrent que le dispositif a un effet sur les trajectoires des jeunes et plus particulièrement sur le taux d'emploi (et l'emploi durable). Or, les auteurs invitent à prendre du recul sur ces résultats dans la mesure où il est complexe d'appréhender l'effet propre d'un dispositif.

Pour conclure, l'objectif de ce chapitre était davantage descriptif. En effet, il s'agissait de comprendre le contexte dans lequel s'inscrit la GJ, généralisée en 2017. D'abord, nous nous sommes intéressés aux ML, qui sont prescriptrices du dispositif. Aujourd'hui, elles apparaissent comme des acteurs incontournables pour l'insertion des jeunes. Leur histoire est atypique et leur système de fonctionnement rend ces structures originales. Par ailleurs, nous avons vu que les conseillers détiennent un rôle important et exercent dans le sens d'une approche globale. Ensuite, notre attention s'est portée sur la GJ. Son déploiement est issu de la garantie européenne pour la jeunesse. Alors que chaque pays développe sa propre GJ, nous avons pu constater plusieurs éléments en France qui la différencient des autres pays. En effet, son objectif est d'accompagner les jeunes NEET vulnérables vers l'emploi en préconisant une logique de work first et de médiation active. Cette initiative s'appuie sur une allocation mensuelle équivalente au RSA. Enfin, les études conduites sur ce dispositif ont permis de dresser plusieurs tendances, qui concernent aussi bien l'évolution du métier de conseiller que l'impact de la GJ sur les parcours des bénéficiaires. L'objectif de notre recherche consiste donc à se démarquer des évaluations déjà existantes. Le chapitre suivant présente notre problématique générale, notre méthodologie et introduit le concept de compétences non académiques.

Chapitre 3 : Modèle d'analyse et aspects méthodologiques

Dans le chapitre 1, nous nous sommes intéressés à la jeunesse vulnérable. Nous avons alors vu que l'État a mis en place différents dispositifs en faveur de cette catégorie de la population. En effet, il est question de lutter à la fois contre le décrochage scolaire, mais aussi le chômage des jeunes. La Garantie jeunes fait partie de ces initiatives, et constitue notre objet de recherche. Ainsi, le chapitre 2 a permis de dresser un état des lieux sur ce dispositif. Nous avons porté notre attention sur les structures qui mettent en place la GJ, soit les Missions locales. La deuxième partie consacrée spécifiquement à la GJ, a montré qu'il existait plusieurs évaluations de ce dispositif. Celles-ci se sont focalisées entre autres sur ses bénéficiaires, mais également sur les conseillers. Notre recherche propose d'appréhender la GJ sous un autre angle, en mobilisant le concept de compétence non académique. Ainsi, notre démarche s'inscrit au sein de plusieurs travaux scientifiques portant sur ce type de compétence.

Ce chapitre se structure en quatre parties. D'abord, nous problématisons notre sujet de recherche en expliquant les étapes de notre réflexion. Ensuite, nous introduisons le concept de compétence non académique, en le définissant puis en le contextualisant au marché du travail. Ces constats amènent à la présentation de nos hypothèses de recherche. Enfin, nous explicitons les aspects méthodologiques de notre travail, soit ceux relatifs à notre méthode longitudinale qualitative puis quantitative.

1. Problématisation

Notre travail de recherche propose de s'intéresser à la jeunesse. La définition même de ce terme ouvre au débat. Initialement appréhendée à travers les rites de passage, cette vision se floute peu à peu en raison entre autres de l'allongement de cette période de la vie (Hbila, 2012). Dès les années 1960, les sociologues se sont emparés de la question de la jeunesse et l'ont abordé sous divers angles, en tenant compte notamment des phénomènes de délinquance (Galland, 2007). Aujourd'hui, il apparaît comme pertinent de parler de jeunesses au pluriel (Amsellem-Mainguy, 2020). Cette conception s'inscrit dans la logique de pensée de Pierre Bourdieu qui, dans sa célèbre formule « La jeunesse n'est qu'un mot » (1978, p.1), dénonce un abus de langage dans la mesure où ce terme ne tiendrait pas compte de l'hétérogénéité de la situation des jeunes (Mauger, 2001). Par ailleurs, la littérature a montré que la jeunesse est souvent associée à l'autonomie, entendue comme la capacité d'un individu à se donner sa propre loi (Alberola & Dubéchot, 2012). En France, cet intérêt pour l'autonomie s'observe au sein des politiques publiques et donne lieu à ce que l'on nomme une « injonction à l'autonomie ».

Aussi, la transition des jeunes vers l'âge adulte passe par l'accès à un emploi. Cet élément questionne l'insertion professionnelle des jeunes dans un premier temps, mais également leur insertion sociale. C'est depuis les années 1970 que leur insertion socioprofessionnelle s'est imposée comme un problème public (Jellab, 1996 ; Dubar, 2001). En effet, c'est à cette période que les jeunes ont été confrontés au chômage de masse, comme l'ensemble des pays européens. Le recours aux emplois atypiques a donc augmenté, et nous observons que ce sont les moins diplômés d'entre eux qui sont les plus touchés par cette forme de précarité (Lefresne, 2012). L'État a donc mis en place un ensemble de mesures destinées à lutter contre le décrochage scolaire, mais aussi le chômage des jeunes. Notre vision s'est ensuite centrée sur une catégorie plus spécifique : les NEET vulnérables. Alors que la catégorie NEET repose sur plusieurs limites, la vulnérabilité des jeunes interroge l'invisibilité et le repérage. En effet, nous observons que certains d'entre eux n'ont pas recours aux aides publiques et deviennent ainsi « invisibles » au regard de la société (Bernot-Caboche, 2016). La question du repérage et de la mobilisation des jeunes constitue donc un axe important des politiques publiques.

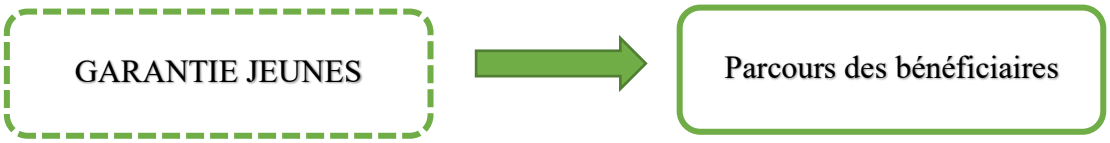
Face à ces divers enjeux, les Missions Locales se sont imposées comme des structures centrales pour l'insertion des jeunes. D'abord envisagées comme temporaires, elles sont quatre cent quarante-sept maintenant à œuvrer sur le territoire français. La mise en place de la Garantie

jeunes en 2013 les a conduites à se charger de façon exclusive d'un dispositif. La GJ constitue notre objet de recherche. Ce choix s'explique entre autres par le peu d'évaluations qui ont été menées. En effet, le dispositif étant récent, il semble opportun de mener une recherche à ce sujet. La recension de la littérature a permis de mettre en avant trois études majeures. Nous remarquons qu'elles ont porté leur attention sur le public cible, le parcours des bénéficiaires, les partenariats locaux, les pratiques des conseillers, mais aussi l'impact du dispositif sur le parcours des jeunes (Farvaque et al. 2016 ; Loison-Leruste et al., 2016 ; Gaini et al., 2018).

Notre travail de recherche propose de se centrer sur les parcours des bénéficiaires de la GJ. Nous entendons donc répondre à la question générale : **Quels sont les effets de la Garantie jeunes sur les parcours de ses bénéficiaires ?** (figure 3)

Elle peut être schématisée de la façon suivante :

Figure 3. Question générale de recherche



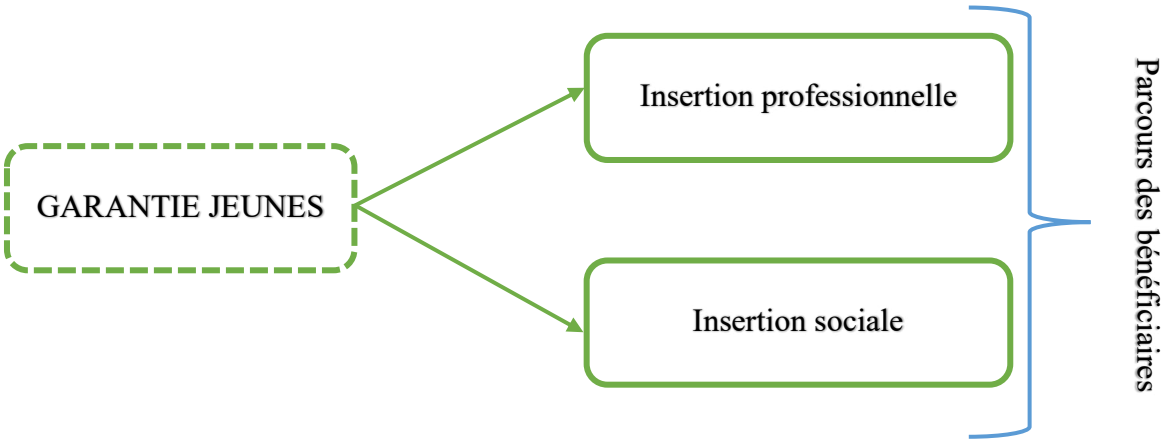
Plus précisément, cet intérêt porté au parcours des bénéficiaires nous invite à mobiliser deux concepts importants :

- L'insertion sociale ;
- L'insertion professionnelle.

Ainsi, notre travail de recherche a pour ambition l'évaluation des effets de la GJ sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes puisqu'elle apparaît comme un objectif principal. Nous nous posons donc la question suivante : **Quels sont les effets de la Garantie jeunes sur l'insertion professionnelle et sociale de ses bénéficiaires ?** (figure 4). Nous proposons de distinguer l'insertion professionnelle de l'insertion sociale.

Nous ajoutons ces deux dimensions à notre schéma :

Figure 4. Lien postulé entre la Garantie jeunes, l'insertion professionnelle et l'insertion sociale



Plus précisément, nous proposons d'évaluer ce dispositif en apportant une dimension nouvelle sur la question. En effet, l'attention portée aux compétences non académiques, pour comprendre l'insertion des jeunes, n'a pas été prise en compte par les évaluations menées sur la GJ. Pourtant, cet apport s'inscrit dans la logique de socialisation des Missions Locales (Jellab, 1998). Notre terrain exploratoire a permis de rendre compte de la place importante que détiennent les *soft skills* dans le dispositif GJ. En effet, nous avons constaté que les jeunes sont amenés à travailler sur ce type de compétences lors des ateliers collectifs. Une rubrique relative aux « compétences sociales » est mentionnée dans les fiches de progression remplies à trois reprises par les conseillers (annexe 1). Ces fiches ont vocation à observer l'évolution du parcours du jeune durant l'accompagnement. Le bilan de mise en situation professionnelle fait également référence à plusieurs compétences telles que l'esprit d'équipe, l'implication, la ponctualité et l'assiduité (annexe 2). Enfin, un des objectifs centraux de la GJ consiste à amener les jeunes vers l'autonomie (Farvaque et al., 2016 ; Loison-Leruste et al., 2016 ; Gaini et al., 2018).

Par ailleurs, le choix de s'intéresser aux compétences non académiques n'est pas à dissocier entièrement du concept d'insertion professionnelle et sociale dans la mesure où nous considérons que les *soft skills* viennent éclairer ce concept. Elles sont alors perçues comme une variable médiatrice. Notre recherche s'inscrit donc dans le prolongement des travaux menés sur les compétences sociales, en les contextualisant à un dispositif particulier qui est celui de la GJ. De ce fait, nous proposons de faire un état de lieux de la littérature au sujet des compétences non académiques, en portant notre attention sur leur définition puis sur leur place au sein du marché du travail. L'intégration de cette partie à notre chapitre apparaît comme nécessaire à la compréhension de notre modèle d'analyse.

2. Les compétences non académiques : essai de définition et lien avec le marché du travail

Notre recherche propose d'apporter un angle nouveau à l'évaluation de la GJ, en s'intéressant aux compétences non académiques. Dans un premier temps, nous tentons de définir ce concept qui ne fait pas consensus. Dans un second temps, nous observons l'influence de ces *soft skills* sur le marché du travail, et plus précisément lors du recrutement. Enfin, dans un troisième temps, nous nous concentrons sur différentes mesures qui ont été mises en place afin de développer ces compétences.

2.1. La compétence non académique : entre caractéristiques communes à la compétence et spécificités

Il n'existe pas de définition unique des compétences non académiques (Fanchini, 2016 ; Gaussel, 2018). En revanche, plusieurs caractéristiques communes aux compétences et aux compétences sociales peuvent être prises en compte. Par ailleurs, la compétence non académique repose sur un ensemble de spécificités.

2.1.1. Quelles caractéristiques communes à la compétence ?

D'abord, la compétence – qu'elle soit académique ou non académique – serait contextualisée, ce qui signifie qu'elle ne dépendrait pas uniquement de la dimension individuelle, mais bien des interactions avec l'environnement. Il s'agirait d'un « savoir mobiliser » au sens de Le Boterf (1994) puisque la compétence est mise en œuvre dans un espace particulier. La notion de situation apparaît comme primordiale lorsque l'on évoque les compétences. Ainsi, les individus vont développer des compétences par rapport à des situations et non l'inverse (Jonnaert, 2011). Cette influence avec le contexte est mutuelle : le contexte influe sur les compétences et celles-ci ont un impact sur le contexte. Il est donc nécessaire de problématiser les situations de façon à comprendre quelles compétences sont développées (Jonnaert et al., 2006).

Par ailleurs, la littérature a montré que la compétence pouvait être appréhendée aussi bien en tant qu'état que processus (Le Boterf, 1994). Dans le cadre de notre recherche, nous proposons de l'envisager comme un processus, soit comme un ensemble de ressources (Piris & Dupuy, 2007). Ce serait alors un « savoir combiner » au sens de Le Boterf (1994), c'est-à-dire que la compétence impliquerait un choix de ressources, mais aussi de savoir les organiser. Cette dimension est d'ailleurs visible dans la définition du cadre de référence européen qui la considère comme une « combinaison de connaissances, de capacités (aptitudes) et

d'attitudes »[61]. En revanche, ces ressources recouvrent des éléments variés selon la discipline scientifique (Piris & Dupuy, 2007). Ainsi, selon Le Boterf (2002), la compétence regrouperait des « savoirs », des « savoir-faire » et des « savoir-être ». Plus largement, ces ressources peuvent aussi bien concerner des capacités, des savoirs et/ou des connaissances (Fanchini, 2016).

Par rapport à son acquisition, Morlaix (2009) distingue les compétences spécifiques, des compétences transversales, qui elles peuvent être utilisées dans des situations diverses. En effet, la transversalité signifie que les compétences peuvent être acquises dans n'importe quelle sphère. Ainsi, selon Rey (1996), celles-ci ne dépendent d'aucune discipline spécifique. Dans le milieu scolaire, plusieurs de ces compétences sont reconnues telles que la maitrise du langage et de la langue française (Morlaix, 2005). En revanche, les notions de transversalité et de transférabilité sont bien distinctes. Lainé (2011) définit les compétences transférables comme des « compétences spécifiques attachées à une situation professionnelle donnée, mais qui peuvent être mises en œuvre dans un contexte professionnel » (p.18). Ainsi, le transfert d'une compétence n'est pas automatique (Rey, 1996). Par exemple, une compétence développée dans le milieu universitaire ne sera pas nécessairement transférable au milieu professionnel.

Enfin, le caractère dynamique de la compétence peut être mis en avant (Jonnaert, 2017). En effet, les compétences ne sont pas immuables et sont donc amenées à évoluer avec l'influence des parents, de l'éducation et de l'environnement, de façon plus ou moins forte, à différents âges de la vie (Heckman & Kautz, 2012). Ainsi, la compétence sociale évolue dans le temps en raison de facteurs aussi bien internes (Abbet & Moreau 2012) qu'externes (Beauchamp & Anderson, 2010). De ce fait, l'âge est un facteur interne qui aurait un effet sur les *soft skills,* dans la mesure où l'enfance constitue la période la plus favorable à leur développement (Fanchini, 2016). L'environnement familial joue également un rôle, en tant que facteur externe, par le biais des méthodes éducatives notamment (OCDE, 2015). Après avoir appréhendé les caractéristiques communes, nous nous interrogeons sur les spécificités des *soft skills.*

2.1.2. Les spécificités de la compétence non académique

Malgré un intérêt croissant pour ces compétences, les termes employés pour les désigner sont multiples (Morlaix, 2015 ; Gaussel, 2018). En effet, nous observons que les auteurs emploient

[61] https://guidecompetencescles.scola.ac-paris.fr/Doc/A1_Definitions_commentees.pdf (page consultée le 15 juin 2022)

aussi bien les dénominations de « compétences comportementales » (Bégin & Véniard, 2013), de « compétences relationnelles » (Persais, 2002), de « compétences psychosociales » (Lamboy & Guillemont, 2014) ou encore de « traits de personnalité » (Charbonnier-Voirin, 2013). Face à cette multitude de concepts, plusieurs auteurs sont critiques par rapport à cette notion qu'ils considèrent comme une « caverne d'Ali Baba conceptuelle » (Crahay, 2006) ou encore un « mot-éponge » (Leduc & Valléry, 2006). Fort de ce constat, nous faisons le choix d'employer les termes de compétences non académiques, de compétences sociales et de *soft skills* dans la mesure où ils renvoient tous à une conception plus vaste et pluridisciplinaire de la compétence (Fanchini, 2016).

D'abord, les compétences non académiques ne relèvent pas du domaine disciplinaire (Morlaix & Giret, 2018) même si elles peuvent être communes ou non à plusieurs disciplines (Morlaix & Fanchini, 2018). Ainsi, elles reposeraient sur des normes valorisées par la société, c'est-à-dire des comportements socialement attendus. Les *soft skills* permettraient d'être « socialement efficace » (Hernandez et al., 2020), comme l'illustrent les règles de savoir-vivre telles que le respect ou encore la politesse. Ainsi, selon les théories socioconstructivistes, l'intériorisation de ces normes est indispensable pour le développement de l'individu (Fanchini, 2016).

Ensuite, Moscovici (2005) considère ces compétences comme individuelles puisqu'elles résultent de motivations personnelles. Elles sont donc spécifiques à chaque individu. Aussi, la littérature met en avant la multidimensionnalité des compétences sociales. En effet, les *soft skills* regrouperaient une dimension sociale et l'autre davantage personnelle. Morlaix (2015) identifie deux dimensions aux compétences non académiques :

- **Une dimension « intra-individuelle »** qui se rapporte aux comportements vis-à-vis de soi tels que la confiance en soi, la curiosité, le sens des responsabilités ;

- **Une dimension « interindividuelle »** qui renvoie aux comportements vis-à-vis des autres comme le travail d'équipe, la politesse ou l'empathie.

Cette distinction est visible dans d'autres travaux mêmes si les termes employés diffèrent. Morlaix et Fanchini (2018) font référence à la typologie de Meuret (2016) qui s'intéresse au rôle de l'école sur le développement de ces compétences afin de comprendre la fascination pour le djihad. Nous remarquons que l'auteur va plus loin dans cette distinction. En effet, il ajoute à

la dimension « inter » le « rapport au monde » (l'expérimentation, l'exploration de la complexité du monde, la curiosité), mais également le « rapport aux autres » (l'empathie, l'appartenance à un groupe, l'aptitude à voir le monde avec un autre regard). Quant à la dimension « intra », elle repose sur le « rapport à soi » (la responsabilité, la persévérance, la confiance).

Cette sous-partie a permis de dessiner les principaux contours de la notion de compétence non académique. Nous avons tenu à mettre en évidence les éléments communs au concept de compétence, puis observer les points permettant de la distinguer. Nous proposons désormais de voir la manière dont ces *soft skills* s'inscrivent au sein du marché du travail.

2.2. *Soft skills* et marché du travail

Le processus de recrutement est long et complexe (Paraponaris & Dupray, 2009). Nous portons d'abord notre attention sur les critères tant objectifs que subjectifs que le recrutement suppose (Duc & Lamamra, 2020). Ensuite, nous nous intéressons à l'importance que les recruteurs accordent aux compétences sociales. Nous verrons donc quelles *soft skills* apparaissent comme primordiales. Enfin, nous observons les différents effets de ces compétences sur le marché du travail.

2.2.1. La sélection par les recruteurs : entre critères objectifs et subjectifs

Selon Desrumaux-Zagrodnicki (2001), la décision de recruter ou non un candidat repose d'abord sur des critères considérés comme objectifs. Ainsi, les recruteurs vont souvent analyser l'ensemble du dossier pour se faire un avis général sur le candidat. L'évaluation des individus se fonde principalement sur les CV, les entretiens et les lettres de motivation dans plus de huit cas sur dix (De Larquier & Marchal, 2008). Pourtant, ces méthodes de sélection semblent varier selon le type de poste. Ainsi, celles considérées comme « traditionnelles » concernent davantage les cadres, les techniciens agents de maîtrise et les employés qualifiés, alors que c'est le temps disponible avant l'embauche qui importe lors du recrutement d'ouvriers non qualifiés (De Larquier & Marchal, 2008). Autrement dit, les employeurs qui recherchent des ouvriers non qualifiés vont davantage attendre des candidats disponibles rapidement pour la prise de poste, que tenir compte de leur CV.

Les critères de recrutement les plus régulièrement cités sont l'expérience, les compétences et la motivation (Lhommeau & Rémy, 2021). L'expérience professionnelle est fortement recherchée par les employeurs et les diplômes traduisent des compétences clés (Lainé, 2016). L'intérêt porté au diplôme et à l'expérience professionnelle dépend du niveau de qualification, de la spécialité professionnelle, mais aussi du type d'entreprise. Ainsi, les recruteurs du secteur de la santé exigent davantage un diplôme que dans le secteur du commerce (Lainé, 2016). Chamki et Lainé (2017) ont établi une typologie des métiers selon les critères de sélection des candidats et la manière dont la compétence est acquise. Les auteurs ont identifié sept groupes distincts. En guise d'exemple, le premier groupe rassemble des métiers variés qui concernent aussi bien des professions de l'artisanat, du spectacle que du commerce. Les recruteurs valorisent ici l'expérience professionnelle puisqu'ils considèrent que les compétences s'acquièrent par celle-ci. En revanche, le deuxième groupe associe principalement les métiers de l'agriculture et du bâtiment. Les recruteurs apparaissent dans ce cas comme les moins exigeants concernant le diplôme et l'expérience professionnelle puisqu'ils estiment que les compétences s'acquièrent dans la pratique.

Par ailleurs, nous remarquons que les recruteurs prennent en compte des critères subjectifs même s'ils ne s'en aperçoivent pas toujours. Ainsi, Garner-Moyer (2011) a démontré l'importance de l'apparence physique lors de la sélection du candidat, alors même que l'offre d'emploi ne stipule pas qu'il s'agit d'un critère pour le poste à pourvoir. Selon Ghirardello (2005), ce sont le sexe, l'âge et le lieu de vie qui permettent d'opérer une première sélection entre les candidats. L'image véhiculée par le candidat est donc primordiale et concerne aussi bien le regard, les gestes et postures, la voix ainsi que les codes vestimentaires (Noukoud, 2000).

Aussi, une étude de la Dares (2017) a montré que les relations personnelles ou professionnelles jouent un rôle dans l'aboutissement du recrutement. A ce sujet, Lazuech (2000) explique que la proximité sociale entre le recruteur et le candidat peut influencer le processus d'embauche. Cela signifie qu'un recruteur va avoir tendance à embaucher un individu dont le parcours sera proche du sien. L'auteur, en portant son attention sur le recrutement des jeunes cadres et ingénieurs, démontre que le sentiment d'aisance lors de l'entretien ainsi que les relations d'échanges traduisent cette proximité entre le recruteur et le candidat. Par ailleurs, il met en évidence la place de la personnalité lors du processus de recrutement. Alors même que la personnalité est un concept vague, Lazuech (2000) montre que les appréciations des employeurs

vont être corrélées à leurs propres représentations. Ils tiennent compte alors du « feeling » avec le candidat. Hidri (2009) observe également que les recruteurs se fient à leur représentation au moment de l'entretien, que ce soit concernant le milieu social, la formation, les expériences professionnelles, mais aussi la personnalité. Même si les recruteurs déclarent être neutres, l'auteure constate qu'ils appréhendent les candidatures selon leur propre trajectoire. Elle prend l'exemple d'un recruteur appréciant particulièrement les candidats qui ont effectué des emplois étudiants, car lui-même a été amené à travailler très tôt pour pouvoir financer ses études. Ces premiers éléments montrent que les recruteurs prennent en compte des critères objectifs, mais aussi plus subjectifs. Nous concentrons désormais notre propos sur la place des compétences sociales lors du recrutement.

2.2.2. Une place importante accordée aux compétences sociales par les recruteurs

Plusieurs travaux ont démontré que les recruteurs accordent une place de plus en plus importante aux compétences sociales (Robles, 2012 ; Lainé, 2016 ; Deming, 2017). Selon Archer et Davinson (2008), ces compétences seraient même plus recherchées que les compétences techniques. Pour rappel, la littérature oppose traditionnellement les compétences dites « techniques » et « sociales » (Giret & Morlaix, 2016). Pourtant, cette séparation n'est pas toujours catégorique puisque certains travaux associent ces deux dimensions (Bellier, 1999). Cette distinction est donc réductrice dans la mesure où ces deux types de compétences peuvent être complémentaires (Heckman & Kautz, 2013).

Par ailleurs, diverses études ont démontré, de façon plus fine, quelles *soft skills* apparaissent comme primordiales selon les recruteurs. Ainsi, Baron et Markman (2000) ont expliqué l'importance de la coopération et de la communication chez les individus. En effet, les personnes coopératives s'adapteraient à davantage de situations, et seraient des « caméléons sociaux ». Une étude plus récente de l'Injep (2018) a mis en évidence le poids de compétences comme l'adaptation, la connaissance de soi, mais aussi la capacité réflexive qui permet une prise de recul sur ses propres compétences.

L'étude qualitative menée par Robles (2012) auprès de dirigeants d'entreprise est régulièrement citée. En effet, les entretiens menés auprès de cette population ont permis de recenser les dix compétences sociales les plus attendues. Celles-ci concernent la communication, la politesse, les « compétences interpersonnelles » (sympathie, patience, sociabilité), le travail d'équipe,

l'intégrité, la responsabilité, le professionnalisme, l'attitude positive, la flexibilité et l'éthique professionnelle. Quatre ans plus tard, le travail de Lainé (2016), initié par Pôle Emploi, a permis de préciser cette étude. Effectivement, l'auteur montre que l'importance accordée au compétences sociales dépend du vécu de l'entreprise en termes de gestion des ressources humaines. Ainsi, un recruteur qui a été confronté à des difficultés de recrutement accordera plus d'importance aux *soft skills.* La taille de l'entreprise est également à prendre en compte puisque les petits établissements semblent être moins sensibles aux diplômes. Le secteur d'activité est aussi à considérer puisque celui de « l'hébergement, la restaurant, le commerce de gros et de détail, les activités immobilières, le secteur agroalimentaire et les transports » accorde une place primordiale aux compétences comportementales dans la mesure où c'est un secteur en lien avec le public. Or, tous secteurs confondus, l'autonomie, le travail d'équipe et le sens de la relation client sont considérés comme les trois premières qualités indispensables. D'autres compétences apparaissent également importantes comme le sens des responsabilités, la capacité à s'organiser et la capacité d'adaptation. Pourtant, encore, une fois, selon le secteur, les types de compétences sociales demandées peuvent différer. A titre d'exemple, la capacité à gérer son stress est davantage attendue dans les métiers de cadres administratifs, de commerciaux, ainsi que chez les cuisiniers et les employés de l'hôtellerie-restauration.

La spécificité du secteur a aussi été considérée dans l'étude de Filali et al. (2020). En effet, les auteurs, en tenant compte du secteur hôtelier, ont démontré l'importance accordée à l'intégrité, la communication, la responsabilité, l'éthique professionnelle, la créative, la fibre entrepreneuriale, le leadership et la gestion du stress. Dans ce secteur au *turnover* important, c'est bien l'intégrité qui se distingue des autres compétences sociales. Danner (2016) s'est également intéressée aux compétences non académiques dans les emplois culturels et artistiques et a montré que la créativité, l'adaptation, l'autoformation et le travail en équipe étaient essentiels. Enfin, De Larquier et Marchal (2008) ont expliqué que la flexibilité est plus attendue chez les employés non qualifiés ainsi que chez les ouvriers qualifiés et non qualifiés. Ce que les auteurs nomment « personnalité », que l'on peut associer aux *soft skills,* est plus importante chez les cadres, tout comme la formation et le savoir-faire. Enfin, les qualités de contact concernent davantage les cadres et les employés qualifiés ou non.

Après avoir mis en avant les compétences sociales les plus recherchées par les recruteurs, nous nous intéressons à leurs effets sur le marché du travail.

2.2.3. Les effets des soft skills sur le marché du travail

Alors que l'impact des *soft skills* sur la réussite scolaire a largement été démontré (Morlaix, 2015), nous recensons plusieurs travaux scientifiques qui ont mis en évidence l'influence de ces compétences lors de l'emploi. En effet, l'étude de Heckman et al. (2006) montre que les *soft skills* ont un impact sur la réussite sociale et économique. Selon les auteurs, de manière générale, la scolarité, l'emploi, l'expérience professionnelle ainsi que le choix de la profession seraient liés à un ensemble de compétences non cognitives. De manière plus précise, ils parviennent à démontrer dans leurs analyses l'influence de plusieurs compétences, telles que la motivation, la persévérance et l'estime de soi sur les décisions de scolarisation, puis, plus tard, sur les salaires. L'estime de soi a aussi été étudiée par Brockner et al. (1998). Ainsi, cette compétence semble jouer un rôle sur la motivation intrinsèque de l'employé, les attitudes en lien avec le travail et ses comportements comme sa satisfaction vis-à-vis du travail, son engagement ou encore ses performances.

Les effets des compétences sociales sur le marché du travail semblent concerner plus précisément les salaires. L'étude d'Albandea et Giret (2016) va dans ce sens, et propose de se focaliser sur l'impact des *soft skills* sur la rémunération des diplômés de l'enseignement supérieur, soit quatre années après l'obtention de leur diplôme. Leurs résultats mettent en avant que la persévérance, l'estime de soi et l'aversion au risque jouent un rôle dans la détermination des salaires, avec une influence plus significative des deux dernières compétences. L'effet de l'estime de soi sur les revenus des individus a aussi été affirmé dans l'étude de Goldsmith, Veum et Darity (1997). En effet, les auteurs, à l'aide d'une enquête longitudinale menée sur une population de jeunes, expliquent que le « psychological capital »[62] a un effet direct, par le biais de l'estime de soi, sur le salaire des individus. Kuhn et Weinberger (2005) ont démontré l'effet d'une autre compétence, le leadership, sur le salaire des employés en gestion. Par ailleurs, Deming (2017) précise que l'effet des *soft skills* sur les salaires est lié à l'âge puisque les individus âgés de vingt-cinq à trente-trois ans sont davantage concernés. Enfin, Bowles, Gintis et Osborne (2001) expliquent que les revenus sont dus en partie à des différences individuelles en termes de traits de comportement, d'implication parentale au sein de la scolarité, mais aussi de statut socio-économique. Ainsi, ce sont les parents qui apprennent ou transmettent ces

[62] Traduit littéralement comme le capital psychologique, nous l'appréhendons comme une compétence non cognitive dans le cadre de notre recherche.

comportements à leurs enfants. Enfin, la récente recherche de Nohu (2022) permet d'apporter des éléments de réponse quant au rôle que jouent les compétences non académiques sur l'employabilité des diplômés de master à l'université. L'auteure montre notamment que l'adaptabilité et la capacité à travailler en équipe influencent positivement sur le fait de trouver un premier emploi, mais également de le conserver. Le dynamisme, la créativité et l'ambition du jeune permettent aussi d'augmenter les chances d'obtenir un poste adapté au niveau de diplôme et de percevoir un salaire supérieur.

Ainsi, les compétences sociales détiennent une place spécifique sur le marché du travail. Lors du recrutement, nous constatons que les compétences techniques, entendues comme des critères objectifs, ne sont plus indispensables à elles seules. En effet, dans de nombreux secteurs d'activité, les *soft skills* apparaissent comme primordiales. De ce fait, nous observons le déploiement croissant de mesures destinées à les développer.

2.3. Déploiement de mesures destinées à développer les *soft skills*

Après s'être intéressés à la place des *soft skills* sur le marché du travail, nous portons notre attention sur les diverses mesures mises en place pour les développer. Nous avons identifié les programmes à destination des étudiants puis ceux en direction des demandeurs d'emploi.

2.3.1. Des programmes à destination des étudiants

La littérature met en évidence un ensemble d'initiatives qui ont été déployées pour les étudiants. La liste n'est pas exhaustive et les mesures instaurées sont larges. Pourtant, les répertorier semble plus complexe. Dans le cadre de notre travail de recherche, nous proposons de présenter des initiatives à la fois expérimentées en France et à l'étranger.

Hernandez (2016) recense les programmes et interventions visant à accroitre les compétences non académiques des étudiants dans le but d'une meilleure insertion professionnelle. Ainsi, l'insertion est appréhendée comme l'objectif premier et l'acquisition de compétences sociales comme un objectif intermédiaire. Selon l'auteure, ces programmes tiennent généralement compte de *soft skills* comme la créativité, la coopération et la capacité à gérer des situations. Elle explique qu'ils s'appuient sur des objectifs variés : confronter les étudiants aux réalités du marché du travail, les rendre plus attractifs, mais aussi plus performants. Afin de développer un ensemble de compétences, plusieurs « types d'apprentissage » sont mis en place. D'abord,

l'« apprentissage par projet » qui repose sur la réalisation d'un projet en groupe, de façon à développer entre autres la coopération et le sens des responsabilités. Cette pédagogie est donc active et s'appuie sur l'expérience des bénéficiaires. Ensuite, l'« apprentissage théorique » à l'inverse n'inclut pas la dimension pratique, mais a la volonté d'informer et de sensibiliser les étudiants sur l'importance des compétences sociales. L'« apprentissage par le mentorat » implique l'accompagnement individuel d'un étudiant par une personne plus expérimentée qui répond à ses besoins. Enfin, l'« apprentissage multimodalités », comme son nom l'indique, suppose de combiner plusieurs de ces apprentissages.

Souhait et al. (2019) ont évalué deux programmes issus d'Initiatives d'Excellences en Formations Innovantes (IDEFI) qui avaient été mis en place à destination d'étudiants en deuxième année de licence Sciences pour la Santé de l'Université de Lorraine. L'étude porte sur l'expérimentation d'un dispositif nommé « Booster sa réussite », d'une durée d'une semaine, qui consistait à valoriser la coopération afin de faire émerger les « talents » des étudiants. D'autres objectifs étaient visés comme la connaissance de ses compétences sociales et la valorisation de l'estime de soi. La pédagogie employée dans le dispositif reposait avant tout sur l'expérience et la coopération. Les résultats ont alors montré que la formation était innovante, permettait de développer la cohésion d'équipe, mais aussi de créer des relations durables. En revanche, les bénéficiaires n'ont pas eu l'impression d'avoir découvert leur « talent ». Par ailleurs, le dispositif TalentCampus avait la volonté de mettre en place des formations basées sur les compétences non académiques telles que la communication, la confiance en soi, la gestion du stress et la collaboration en équipe. Cette initiative s'adressait à des apprenants de tout âge, ce qui a permis de créer de la mixité entre eux et d'initier des travaux de groupe (Souhait & Hernandez, 2016).

Nous recensons d'autres initiatives, cette fois instaurées en ligne. C'est le cas du dispositif « Soft skills Building », créé au sein de l'École de Management de Strasbourg, qui avait vocation à identifier et à développer des compétences sociales relatives à ce secteur (Theurelle-Stein & Barth, 2016). Dans la même lignée, Eneau et Simonian (2011) se sont intéressées à un dispositif à destination de population en reprises d'études sous la forme de scénario collaboratif. Ainsi, le développement de *soft skills* s'appuyait sur des mises en scène où l'individu produisait des connaissances et des compétences par lui-même. Les formateurs tiennent alors compte des expériences des apprenants et des connaissances antérieures. Les bénéficiaires sont amenés à rendre des travaux individuels ou en groupe, et collaborent également par le biais d'un forum

numérique. Les auteurs ont alors démontré que c'est la compétence relative au travail d'équipe qui avait particulièrement été travaillée. Le cas de ces jeux de simulation a aussi été initié pour des futurs managers. Selon Barth et Géniaux (2010), ces expérimentations permettent d'améliorer la prise d'initiative, la collaboration dans une équipe, la communication et la gestion du temps. Enfin, Poirier (2016) a répertorié plusieurs initiatives qui ont été menées dans différents pays : les « classes entrepreneuriales », le « Personal Development Planning » (PDP), le « Service Learning Courses » (SL) ou encore le « Personal Skills Development Program » (PSD). Elles visent notamment le développement de compétences essentielles au monde des affaires, des compétences bénévoles ou encore d'entrepreneurs. De manière générale, ces dispositifs ont eu des effets positifs sur ses bénéficiaires et sur l'acquisition de compétences sociales comme l'autonomie (Oosterbeek et al., 2010), la confiance en soi et le travail d'équipe (Nixon, 2013), mais aussi la tolérance (Hahn & Hatcher, 2016). Des programmes similaires tendent à se développer auprès des demandeurs d'emploi.

2.3.2. Des programmes à destination des demandeurs d'emploi

A notre connaissance, les initiatives à destination des demandeurs d'emploi sont relativement récentes et elles ont donc peu été évaluées. En effet, depuis 2019, Pôle emploi a mis en place une nouvelle prestation intitulée « Valoriser son image pro » à la suite de l'enquête Besoin en main-d'œuvre (BMO) de 2017[63]. Elle s'inscrit dans le cadre du Plan d'Investissement dans les Compétences qui a été initié en 2018 par le gouvernement[64]. Cette formation vise à développer ou consolider les savoir-être professionnels des chômeurs. Elle est axée sur des *soft skills* telles que l'autonomie, le travail d'équipe, l'adaptabilité, l'assiduité et la ponctualité. Cette formation est recommandée lorsque le candidat fait face à plusieurs refus, une période de chômage importante, des difficultés relationnelles ou encore un manque de confiance en soi. Elle dure au maximum vingt-et-un jours et est dispensée par des partenaires extérieurs à Pôle emploi. La dimension collective est importante même s'il existe des ateliers davantage personnalisés. Par ailleurs, Pôle emploi avait déjà élaboré un référentiel qui répertorie quatorze savoir-être professionnels dans l'objectif d'aiguiller les candidats pour compléter leur profil et leur CV (annexe 3).

[63] https://statistiques.pole-emploi.org/bmo/static/bmoenquete2017 (page consultée le 15 juin 2022)
[64] https://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/bilan-pic-mi-parcours.pdf (page consultée le 24 juin 2022)

Nous pouvons citer d'autres exemples à l'instar du programme « Soft skills eAcademy », initié en juin 2021, par l'Agence pour le développement de l'emploi (ADEM)[65]. Il permet aux demandeurs d'emploi inscrits à l'ADEM d'avoir accès à une plateforme en ligne pour développer un ensemble de onze items : « apprendre à apprendre, les codes sociaux, la gestion de conflits, être proactif, aller à l'essentiel, gérer l'hyperconnexion, gérer ses priorités, les techniques de créativité, les outils collaboratifs, l'e-branding et réussir son entretien d'embauche ». Cette formation donne lieu à un certificat de réussite. Dans la même lignée, le GRETA Nord Alsace a lancé en mai 2021 une action de formation visant l'accroissement des *soft skills* chez les demandeurs d'emploi[66]. Elle repose principalement sur un parcours d'environ cent quarante heures durant lequel le bénéficiaire est amené à évaluer et à réfléchir sur ses compétences lors d'ateliers. Il doit ensuite les mettre à profit lors d'un stage en entreprise qui donnera lieu à un badge numérique[67].

Par ailleurs, Mongin et Mohib (2019) se sont intéressés aux pratiques d'accompagnement visant les jeunes non diplômés, et plus précisément à la prise de conscience de leurs compétences. Cette réflexion s'inscrit dans la volonté d'augmenter l'employabilité des jeunes face au chômage. Les auteurs rappellent que cette « conscientisation » constitue un enjeu important et se perçoit régulièrement lors de formations, lorsque les formateurs demandent de réfléchir sur ses compétences, en autonomie ou en groupe. La création de Portofolio est également une démarche courante. L'enquête Adecco Groupe de 2017 fait plusieurs constats à ce sujet[68]. D'abord, 15% des demandeurs d'emploi ont déclaré avoir manqué une opportunité professionnelle en raison d'un déficit de compétences sociales, alors que 81% des recruteurs estiment qu'ils ont déjà refusé d'embaucher un candidat pour cette même raison. Selon 80% des recruteurs, le manque de *soft skills* complique la recherche d'emploi et cela semble davantage concerner les jeunes générations. Enfin, cinq secteurs ont été identifiés comme rencontrant des difficultés relatives aux compétences sociales. Il s'agit des domaines relatifs au médical, à la pharmacie, à la banque et aux finances, à l'informatique, mais aussi à la construction.

---

[65] https://adem.public.lu/fr/actualites/adem/2021/06/softskills.html (page consultée le 15 juin 2022)
[66] https://www.greta-alsace.fr/actualite/une-formation-aux-soft-skills (page consultée le 15 juin 2022)

[67] Les badges numériques constituent des représentations visuelles en ligne qui attestent d'une connaissance acquise.

[68] https://blog.adecco.be/fr/recrutement/les-soft-skills-sont-essentielles-pour-la-reussite-professionnelle/ (page consultée le 15 juin 2022)

Cette partie a permis d'introduire le concept de compétence non académique qui est intégré à notre modèle d'analyse. Nous retenons notamment que ces compétences ne sont pas issues du domaine disciplinaire (Morlaix & Giret, 2018) et reposent sur des motivations personnelles (Moscovici, 2000). La littérature montre que ce type de compétence est de plus en plus recherchée par les employeurs lors du processus de recrutement (Robles, 2012 ; Lainé, 2016 ; Deming, 2017). C'est d'ailleurs pour cette raison que nous observons un ensemble de mesures qui tendent à développer ces *soft skills* à la fois chez les étudiants, mais aussi chez les demandeurs d'emploi. L'introduction de cette partie nous amène désormais à présenter nos hypothèses de recherche et notre modèle d'analyse.

3. Hypothèses de recherche et modèle d'analyse

Pour rappel, nous nous intéressons à l'insertion des bénéficiaires de la Garantie jeunes. Ainsi, nous émettons d'abord une hypothèse principale à ce sujet, qui est déclinée en deux sous-hypothèses. La première consiste à dire que **le dispositif Garantie jeunes a un effet positif sur l'insertion professionnelle de ses bénéficiaires.** La deuxième stipule que **le dispositif Garantie jeunes a un effet positif sur l'insertion sociale de ses bénéficiaires.** Ainsi, ces deux premières hypothèses invitent à se questionner sur l'effet direct de la GJ. Par ailleurs, elles s'inscrivent au sein d'un ensemble de travaux portant sur les dispositifs d'accompagnement et qui s'intéressent à l'accès à l'emploi. En effet, cet objet de recherche apparaît comme plus facilement mesurable, mais aussi comme un objectif central (Domingo, 2012), voire une finalité du dispositif.

Ensuite, comme nous l'avons expliqué précédemment, s'intéresser aux compétences non académiques constitue un nouveau moyen d'appréhender le dispositif GJ, en plus de tenir compte de l'insertion des bénéficiaires. De ce fait, nous pouvons nous poser plusieurs questions : **Le dispositif Garantie jeunes permet-il à ses bénéficiaires de développer des compétences non académiques ? L'insertion professionnelle et sociale des jeunes transite-t-elle par l'acquisition de *soft skills* ?** (figure 5).

Notre propos peut être illustré de la façon suivante :

Figure 5. Intégration du concept de compétence non académique à notre modèle d'analyse

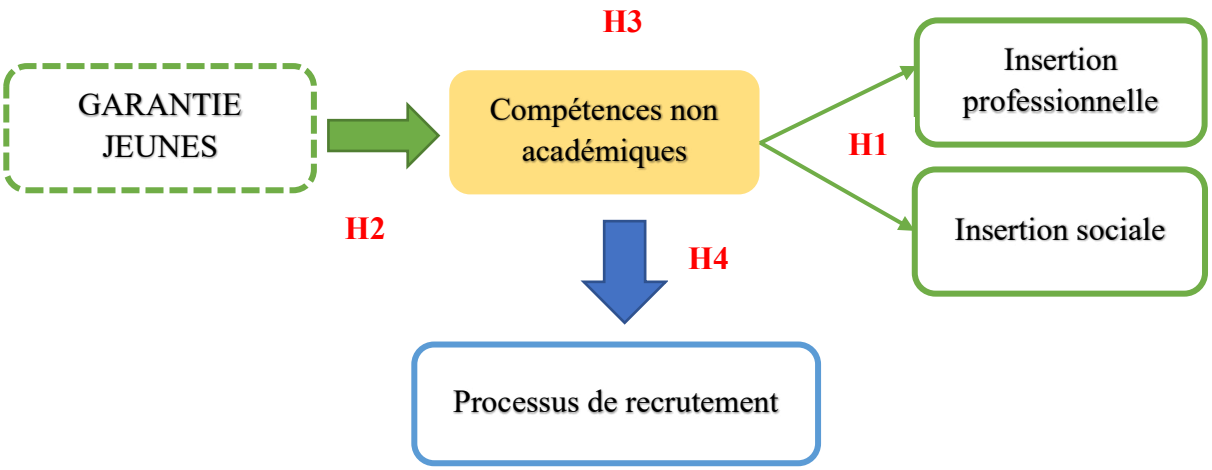
Notre deuxième hypothèse invite à s'interroger sur la place des compétences non académiques au sein de la GJ. Ainsi, **nous postulons que le dispositif Garantie jeunes a un effet positif sur l'acquisition de compétences non académiques.** Nous avions évoqué précédemment la manière dont certains dispositifs permettent de développer un ensemble de compétences sociales avec des initiatives comme les « classes entrepreneuriales » ou encore le « Personal Development Planning » (Poirier, 2016).

Ensuite, notre troisième hypothèse s'intéresse aux effets indirects de la GJ sur l'insertion professionnelle et sociale. De ce fait, notre réflexion ne se limite pas aux effets directs du dispositif. Ainsi, **nous formulons que la Garantie jeunes a un effet indirect sur l'insertion professionnelle qui transite par l'acquisition de compétences non académiques.** Ensuite, **nous postulons que ce même dispositif a un effet indirect sur l'insertion sociale qui transite par l'acquisition de compétences non académiques.**

Notre réflexion montre que la notion de *soft skills* est appréhendée par rapport aux bénéficiaires de la GJ, et plus précisément par rapport à leur insertion professionnelle et sociale. Dans le cadre de notre recherche, nous proposons d'observer le lien entre ce type de compétences et le processus de recrutement. Notre attention n'est donc plus seulement portée sur les bénéficiaires de la GJ mais également sur les recruteurs susceptibles d'embaucher ces jeunes. Cet aspect de la recherche nous amène à poser la question suivante : **Quelle place les recruteurs accordent-ils aux compétences sociales dans le cadre de la Garantie jeunes ?** (figure 6).

Notre problématique générale peut être schématisée de la façon suivante :

Figure 6. Modèle d'analyse de la recherche



Par conséquent, notre quatrième hypothèse porte sur la place des compétences sociales lors du recrutement. En effet, **nous estimons que la perception des compétences non académiques par les recruteurs est positive, notamment chez les jeunes du dispositif GJ.** La littérature a montré que ce type de compétences est de plus en plus attendu par les employeurs (Lainé, 2016 ; Deming, 2017). Or, ces études portent surtout sur les individus qualifiés. En revanche, notre recherche invite à se questionner sur l'importance accordée aux compétences des jeunes peu ou non qualifiés. Cette hypothèse s'inscrit au sein des initiatives menées à destination des demandeurs d'emploi.

Ainsi, l'ensemble de notre réflexion amène à nous poser plusieurs questions :

- Quels sont les effets de la GJ sur les parcours de ses bénéficiaires ?
- Quels sont les effets de la GJ sur l'insertion professionnelle et sociale de ses bénéficiaires ?
- Le dispositif GJ permet-il à ses bénéficiaires de développer des compétences non académiques ?
- L'insertion professionnelle et sociale des jeunes transite-t-elle par l'acquisition de *soft skills* ?
- Quelle place accorde les recruteurs à ces compétences sociales lors du recrutement ?

De ces questions, plusieurs hypothèses se dégagent. Elles concernent aussi bien les effets directs que les effets indirects du dispositif GJ. Le tableau suivant permet de les résumer de façon synthétique (tableau 1).

Tableau 1. Récapitulatif des hypothèses selon leur type d'effet

Effets directs	Effets indirects
H1 a : Le dispositif Garantie jeunes a un effet positif sur l'insertion professionnelle de ses bénéficiaires.	**H3 a** : Le dispositif Garantie jeunes a un effet indirect sur l'insertion professionnelle qui transite par l'acquisition de compétences non académiques.
H1 b : Le dispositif Garantie jeunes a un effet positif sur l'insertion sociale de ses bénéficiaires.	**H3 b** : Le dispositif Garantie jeunes a un effet indirect sur l'insertion sociale qui transite par l'acquisition de compétences non académiques.
H2 : Le dispositif Garantie jeunes a un effet positif sur l'acquisition de compétences non académiques.	**H4** : La perception des compétences non académiques par les recruteurs est positive, notamment chez les jeunes de la Garantie jeunes.

Par conséquent, ces questionnements nous invitent à centrer notre travail de recherche sur deux publics différents :

- Les **bénéficiaires** du dispositif GJ ;
- Et les **recruteurs** susceptibles d'embaucher les jeunes qui ont bénéficié de ce dispositif.

Notre travail de thèse s'appuie donc sur une double volonté. Une première qui consiste à comprendre les effets de la GJ sur l'insertion professionnelle et sociale des bénéficiaires, et si ces effets transitent par l'acquisition de compétences non académiques. Une deuxième qui entend appréhender la place des *soft skills* dans le processus de recrutement. Pour ce faire, nous tiendrons compte de l'avis de recruteurs. Nous présentons désormais la méthodologie élaborée pour répondre à ces hypothèses.

4. Aspects méthodologiques

D'abord, nous revenons sur les aspects méthodologiques de notre méthode qualitative longitudinale, soit celle menée avec les bénéficiaires de la Garantie jeunes. Ensuite, nous exposons ceux relatifs à notre méthode quantitative portant sur les recruteurs susceptibles d'embaucher ces jeunes.

4.1. Une enquête qualitative longitudinale auprès des bénéficiaires de la Garantie jeunes

Au regard des objectifs et des hypothèses de recherche, nous avons d'abord mis en place une enquête qualitative longitudinale auprès des bénéficiaires de la GJ. Nous explicitons ce choix puis l'enchainement de nos trois phases d'enquête. Nous revenons sur la façon dont nos concepts vont être mesurés, et plus globalement sur le traitement de l'ensemble des données à l'aide du logiciel Nvivo.

4.1.1. Le choix d'une approche qualitative

En guise d'introduction, nous souhaitons expliquer les raisons pour lesquelles nous avons opté pour une démarche qualitative auprès des jeunes. En effet, plusieurs options ont été envisagées. La première consistait à interroger les bénéficiaires par le biais de questionnaires. Or, nous avons vu plusieurs limites à cette méthode. D'abord, les cohortes de jeunes étant peu nombreuses (environ une quinzaine d'individus), il aurait fallu attendre plusieurs mois afin d'atteindre un nombre conséquent de réponses. Ensuite, la ré interrogation des enquêtés aurait été difficile puisque nous aurions dû demander aux conseillers de faire passer les questionnaires lors des entretiens mensuels. Nous n'aurions donc pas pu être présents lors de l'administration des questionnaires et le jeune aurait perdu du temps durant l'entretien avec son conseiller référent. Enfin, nous redoutions que les enquêtés ne soient pas suffisamment attentifs à toutes les questions. En effet, nous avions déjà observé les jeunes lors de ce type d'exercices. Forts de ces constats, nous aurions été confrontés à plusieurs biais de sélection.

Ainsi, le choix de l'approche qualitative s'est imposé comme la démarche la plus adéquate pour appréhender le parcours des bénéficiaires de la Garantie jeunes puisqu'elle s'inscrit dans une recherche de sens (Paillé & Mucchielli, 2003). De plus, comme nous étions présents à la Mission Locale, nous pouvions enrichir nos entretiens avec de l'observation. Par conséquent, nous avons dès le début de notre travail de recherche souhaité être présents sur notre terrain

d'enquête, soit dès le mois de septembre 2019 à la Mission Locale Nevers-Sud-Nivernais (annexe 4)[69]. Pour des raisons de temps, nous avons alterné observation et conduite d'entretiens auprès des bénéficiaires. Ainsi, nous en profitions pour réaliser des entretiens avec les jeunes lors des journées d'observation.

Malgré l'intégration à la structure, l'investigation du terrain a nécessité en amont des réunions, mais également des discussions informelles avec les membres de l'équipe. En effet, nous avons jugé nécessaire de nous entretenir avec les conseillers afin de recueillir leurs avis sur la façon de se présenter aux jeunes et la manière dont se déroulent les ateliers collectifs entre autres. Ainsi, quatre cohortes de bénéficiaires ont fait l'objet de notre attention. En moyenne, sur chaque cohorte, environ cinq jeunes se portaient volontaires pour réaliser un entretien. Notre présentation reposait sur un discours simplifié lors d'un temps formel ou informel (parfois avec la présence d'un conseiller)[70]. Nous avons expliqué que, dans le cadre de nos études, l'objectif était d'observer les parcours de bénéficiaires au sein de la Garantie jeunes. Ainsi, nous nous sommes présentés en tant qu'étudiante et non doctorante, en raison de la violence symbolique[71] qui peut s'exercer dans ce type de situation. Nous avons expliqué aux jeunes que ces entretiens se déroulaient sur la base du volontariat, et qu'ils étaient différents de ceux qu'ils pouvaient effectuer avec leur conseiller ou même un psychologue. Chaque entretien a été enregistré par le biais d'un téléphone[72], de façon à être retranscrit intégralement. Enfin, nous avons insisté sur le fait que leurs réponses n'allaient pas avoir d'incident sur leur parcours et que l'anonymat serait garanti. Par ailleurs, il nous a semblé important d'informer les jeunes volontaires que nous devions rester en contact tout au long de l'accompagnement afin de participer à deux autres entretiens. Ces entretiens seraient moins longs et se dérouleraient au téléphone si nécessaire.

[69] Notre contrat a débuté le 15 mars 2019, soit moins de six mois après le début de la thèse.

[70] Il a été convenu avec les conseillers que je me présente moi-même afin que les jeunes entendent la même présentation. Ce point semblait essentiel pour éviter d'éventuels biais.

[71] Concept théorisé par Bourdieu qu'il définit comme « tout pouvoir qui parvient à imposer des significations et à les imposer comme légitimes en dissimulant les rapports de force qui sont au fondement de sa force » (Ambroise, 2012, p.6). Dans notre cas, les jeunes auraient pu se sentir dévalorisés par rapport à leur propre parcours scolaire.

[72] Nous avons fait le choix d'utiliser le téléphone et non le dictaphone pour ne pas perturber les jeunes qui ne connaissent généralement pas cet outil. En effet, le téléphone apparaissait comme un outil plus familier car nous pensons qu'ils auraient assimilés cet entretien à un « interrogatoire » dans le cas du dictaphone.

A la suite de cette présentation, certains jeunes nous ont questionnés sur notre projet et nous avons pu discuter lors de nombreux échanges informels. Il est arrivé que plusieurs d'entre eux s'interrogent sur notre parcours scolaire. C'est pourquoi, dans ce cas, nous avons fait le choix d'expliquer notre statut de doctorante. Ces jeunes ont été très intéressés et ont régulièrement demandé des avancées de la recherche. Alors que les échanges étaient plus compliqués pour certains enquêtés, d'autres n'ont pas hésité à raconter des évènements personnels de leur vie. Ce constat confirme le fait que les jeunes issus des milieux les plus précaires semblent se livrer plus facilement sur leur vie intime (Coquard, 2016). Aussi, nous pensons que notre âge a permis de créer des liens de proximité et d'avoir plus de réponses positives pour les entretiens.

Concernant l'observation, nous avons tenu à comprendre le fonctionnement de la Mission Locale ainsi que celui du dispositif Garantie jeunes. Plusieurs questions se sont posées en amont : Quelles sont les missions des conseillers en Mission Locale et comment se déroule leur journée ? Comment ce dispositif se déploie-t-il concrètement sur le terrain ? Quel comportement les jeunes adoptent-ils durant les ateliers ? Ainsi, l'observation menée avait pour objectif de mieux « saisir le mieux la réalité de ces pratiques, sans avoir à redouter de recueillir des récits d'acteurs suspects de sélectivité ou de reconstruction de la réalité » (Arborio, 2007, p.2).

Pour ce faire, une vingtaine de journées a été consacrée à l'observation du collectif. Nous avons fait en sorte d'assister à un maximum d'ateliers proposés. Au total, trente-cinq d'entre eux ont été observés à une ou plusieurs reprises (annexe 5). Ces observations ont donc eu lieu la plupart du temps dans les locaux de la Mission Locale, mais également lors des visites extérieures qui étaient organisées. Lors de ces moments, nous avons annoté nos observations dans un journal de terrain. Il pouvait s'agir de notes descriptives, d'analyses, de réflexions méthodologiques ou personnelles. A la fin de chaque journée, nous prenions le temps de rédiger le compte-rendu de nos observations. Ces données « brutes » ont ensuite été exploitées et elles apparaissent dans les chapitres suivants sous forme d'extraits de notes ethnographiques. Plus généralement, ces extraits permettent de rendre compte de situations concrètes que nous avons observé. Elles illustrent notre propos et approfondissent les éléments investigués.

4.1.2. Une enquête qualitative en trois phases distinctes

Notre enquête qualitative s'est déroulée en trois temps : au début de l'accompagnement, à six mois et à la sortie du dispositif[73]. Au total, cinquante-cinq entretiens semi-directifs[74] ont été menés auprès des bénéficiaires de la GJ. Nous proposons de rappeler les objectifs de chacune de ces trois phases de façon à mieux comprendre leur intérêt dans la recherche (tableaux 2, 3 et 4).

a) Première phase : comprendre le parcours des jeunes

Tableau 2. Première phase de l'enquête qualitative

Phase d'enquête	Objectifs	Période	Nombre d'entretiens
Phase 1 : Durant le collectif	Retracer le parcours antérieur du jeune et l'interroger sur ses compétences sociales	De septembre 2019 à février 2020	23

La première phase d'entretiens a eu lieu durant le collectif de la GJ, soit durant les quatre premières semaines d'accompagnement. Elle s'est déroulée de septembre 2019 à février 2020. Cette interrogation avait pour objectif la compréhension du parcours antérieur. Nous souhaitions également interroger les jeunes sur leurs compétences sociales. Au préalable, nous avons effectué des prétests avec deux des bénéficiaires du dispositif afin de vérifier la compréhension de l'ensemble des questions. A la suite de ces entretiens, nous avons revu la formulation de plusieurs intitulés. Ils ont aussi permis de nous rendre compte qu'il n'était pas toujours aisé pour les jeunes de se confier sur leur situation personnelle.

Notre guide d'entretien n°1 est structuré en deux parties (annexe 6). La première s'intéresse aux compétences non académiques des jeunes. Notre choix s'est porté sur treize *soft skills*, que nous exposerons par la suite. Les questions posées s'appuient sur la littérature, mais nous avons également formulé certains énoncés nous-même. Aussi, nous avons à plusieurs reprises contextualisé ces questions au marché du travail. Ensuite, la deuxième partie porte sur le parcours du bénéficiaire. Nous demandons comment le jeune s'est orienté vers la Garantie

[73] Ces phases (entrée du dispositif, six mois puis un an) correspondent à celles des fiches de progression qui permettent au conseiller de faire un point avec le jeune sur sa situation.

[74] Appelé aussi entrevue semi dirigée, ce type d'entretien repose sur un discours par thématique dans un ordre plus ou moins déterminé par l'enquêteur (Ketele & Roegiers, 1996).

jeunes et ses attentes vis-à-vis du dispositif. Nous interrogeons les parcours scolaire et professionnel. Il est ici question de saisir le rapport à l'école ainsi que les expériences sur le marché de l'emploi. Enfin, plusieurs dimensions ont été abordées telles que la situation familiale et financière, le logement, la mobilité, la santé et les activités extérieures.

A l'issue de cette première interrogation, vingt-trois entretiens ont été menés avec les bénéficiaires de la GJ. Ils ont duré en moyenne quarante-six minutes et ont été réalisés en face à face dans les locaux de la Mission Locale. Ils avaient lieu la plupart du temps dans la salle où se déroulent les ateliers collectifs. Pour des raisons d'organisation, les entretiens se tenaient en fin de journée. En effet, nous ne pouvions pas demander aux jeunes de s'entretenir avec nous durant les ateliers. Par conséquent, le temps des entretiens était limité[75]. Par ailleurs, nous avons ressenti de la fatigue chez de nombreux jeunes et il est arrivé que certains d'entre eux interrompent l'entretien pour répondre à des obligations personnelles.

b) Deuxième phase : l'expérience de la Garantie jeunes

Tableau 3. Deuxième phase de l'enquête qualitative

Phase d'enquête	Objectifs	Période	Nombre d'entretiens
Phase 2 : Après six mois	Ne pas perdre contact avec le jeune, perception du collectif, interrogation sur les premières expériences professionnelles	De mars 2020 à août 2020	16

La deuxième phase a été réalisée six mois après la première interrogation. Elle s'est déployée de mars 2020 à août 2020. Un des objectifs principaux consistait à ne pas perdre contact avec le jeune. En effet, nous avons estimé qu'une interrogation un an après la première phase aurait fait perdre un nombre d'enquêtés important. Il semblait nécessaire d'« instaurer des collaborations » avec eux (Bregeon, 2013, p.2). Ces entretiens ont aussi permis de recueillir les propos des jeunes sur leurs premières expériences professionnelles au sein du dispositif, mais également leur avis sur l'accompagnement collectif. Pour des raisons pratiques, les entretiens se sont déroulés par téléphone. En effet, la situation sanitaire n'a pas simplifié les échanges en

[75] A deux reprises, nous avons pu négocier avec la Mission Locale pour continuer l'entretien après la fermeture de la structure.

face à face. De plus, une partie des jeunes étaient en situation de stages. Le fait d'avoir mené ses entretiens au téléphone a permis de se rendre compte du quotidien des enquêtés. Ainsi, lors de certains échanges, nous percevions que certains d'entre eux étaient en train de fumer, ou en compagnie d'autres personnes même si nous leur avions demandé au préalable d'être dans un endroit calme. Il est aussi arrivé que des jeunes décident d'échanger avec nous alors qu'ils étaient à vélo ou dans le hall d'un immeuble en train d'attendre un ami. En revanche, ce mode d'administration ne permet pas de tenir compte des situations non verbales comme lors du premier entretien. Il n'était pas envisageable non plus de mener ces entretiens en visioconférence dans la mesure où la population enquêtée ne maîtrise généralement pas ce type d'outil.

Concernant ce deuxième guide d'entretien, les thèmes abordés étaient relatifs à la phase collective, le suivi par le conseiller et les premières expériences en entreprise (annexe 7). Au total, seize jeunes ont donné suite à nos relances. La réinterrogation ne s'est pas déroulée sans difficulté. Ainsi, avec certains jeunes il y a eu parfois des « négociation*s* » pour fixer un deuxième entretien[76]. Au total, ces entretiens ont duré en moyenne dix-huit minutes. Ils se sont avérés être plus courts que ce que nous avions prévu puisqu'en raison de la crise sanitaire, de nombreux jeunes n'avaient pas été en situation professionnelle. Nous supposons d'ailleurs que certains enquêtés n'ont pas donné suite à nos relances car ils n'avaient pas d'expérience à nous confier.

c) Troisième phase : un bilan avec les jeunes

Tableau 4. Troisième phase de l'enquête qualitative

Phase d'enquête	Objectifs	Période	Nombre d'entretiens
Phase 3 : A la fin de l'accompagnement (1 an)	Faire le bilan de l'accompagnement avec le jeune et ré interrogation sur ses compétences sociales	De septembre 2020 à février 2021	16

[76] Nous avons considéré qu'après trois relances par messages, le jeune ne souhaitait pas faire l'entretien. Nous avons à chaque reprise vérifié auprès de conseillers que les jeunes n'avaient pas changé de numéro de téléphone.

La troisième phase a eu lieu à la fin de l'accompagnement, soit un an après la première interrogation. Elle s'est mise en place de septembre 2020 à février 2021. L'objectif principal consistait à faire le bilan de l'accompagnement avec chacun des bénéficiaires. Cet entretien était aussi l'occasion d'interroger de nouveau les jeunes sur leurs compétences sociales (annexe 8). Une nouvelle fois, nous avons privilégié l'utilisation du téléphone pour les mêmes raisons que lors de la deuxième phase. Au total, seize entretiens ont été menés avec les enquêtés et ont duré en moyenne trente-sept minutes.

En amont de cette dernière interrogation, il était nécessaire de relire les deux premiers entretiens de façon à mieux assimiler le parcours du jeune. Cette relecture a également permis de revenir sur certains aspects que nous n'avions pas assez approfondis. Comme expliqué précédemment, ce troisième entretien avait vocation à faire un bilan avec chacun des jeunes. Ainsi, l'interrogation a débuté par le vécu des expériences professionnelles. Nous souhaitions faire un point sur l'ensemble des missions occupées et comprendre les éventuelles difficultés auxquelles l'enquêté aurait été confronté. Nous sommes aussi revenus sur l'accompagnement mené par le conseiller référent et sur l'apport du dispositif dans le parcours tant d'un point de vue professionnel que personnel. Ce troisième entretien a également permis de réinterroger les jeunes sur leurs compétences sociales. Enfin, nous avons abordé deux autres dimensions qui concernent les rapports à l'avenir et au travail.

Après avoir présenté les trois phases de notre enquête, il importe de définir les concepts mesurés dans notre recherche.

4.1.3. La mesure des concepts principaux de la recherche

Notre travail de recherche repose sur trois concepts principaux : l'insertion professionnelle, l'insertion sociale et les compétences non académiques. Nous présentons d'abord la manière dont nous mesurons les deux premières notions, qui sont souvent associées dans la littérature. Ensuite, nous concentrons notre propos sur la mesure des *soft skills*.

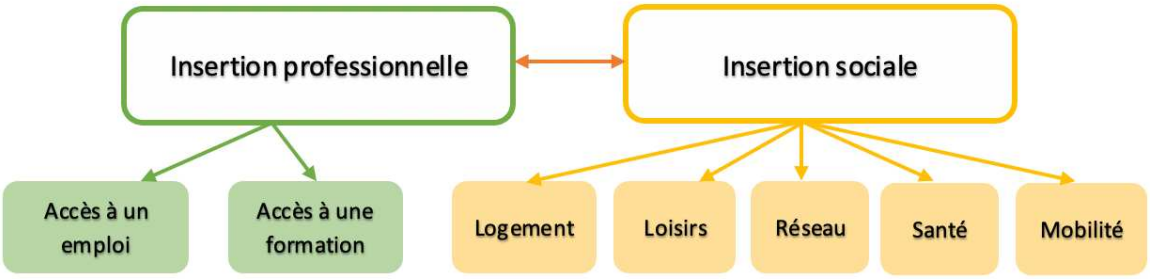
a) Une distinction opérée entre l'insertion professionnelle et l'insertion sociale

Alors que plusieurs outils tels que les enquêtes Génération du Céreq permettent de dresser un bilan quantitatif en matière d'insertion des jeunes (Nicole-Drancourt, 1994), nous disposons dans notre cas d'entretiens semi-directifs.

Dans le cadre de notre recherche, nous considérons l'insertion professionnelle des jeunes comme l'accès à un emploi ou à une formation après le dispositif. Le critère de stabilité (Mainhagu et al., 2018) ne peut être pris en compte dans la mesure où nous n'avons pas assez de recul sur la situation des jeunes. En effet, ils sont interrogés seulement après un an d'accompagnement. Par conséquent, un jeune qui s'est inséré professionnellement est un jeune qui est parvenu à trouver un emploi ou une formation à l'issue de l'accompagnement Garantie jeunes.

Concernant l'insertion sociale, nous faisons le choix de la définir par le biais de plusieurs dimensions. D'abord, nous tenons compte de l'acquisition d'un logement par le jeune. Selon Dorvil et al. (2002), l'accès à un habitat est primordial pour être intégré dans la société. Ensuite, la pratique d'un sport et plus largement de loisirs semble constituer un élément important (Moro & Ragi, 2003). La santé peut être entendue comme un facteur d'insertion sociale (Chauffaut et al., 2004), tout comme la mobilité (Weber, 2010). Il s'agit donc de voir si le jeune est en bon état de santé et surtout si sa situation administrative lui permet de se soigner. Ensuite, nous cherchons à savoir si l'enquêté a débuté les démarches pour l'acquisition du permis et s'il est véhiculé. Nous proposons aussi de porter notre attention sur le réseau qui apparaît comme une source de l'intégration sociale (Berthaud, 2017). Cette dimension fait le parallèle avec les objectifs de l'accompagnement collectif qui consiste à créer du lien durable entre les jeunes (Gautié et al., 2018). La figure 7 reprend chacun de ces éléments.

Figure 7. Dimensions de l'insertion professionnelle et de l'insertion sociale



b) L'évaluation des compétences non académiques

Nous avons défini les compétences non académiques précédemment. Il est question ici de faire un point méthodologique sur leur mesure. L'encadré ci-dessous revient sur les outils déjà utilisés pour appréhender les *soft skills* (encadré 1).

Encadré 1. Les outils pour mesurer les compétences sociales

D'une part, nous constatons que les questionnaires sont les outils les plus utilisés pour mesurer les compétences non académiques (Segrin, 2000). Hernandez et al. (2020) ont montré que ces questionnaires s'appuient soit sur l'autoévaluation, avec un positionnement sur une échelle ; sinon sur une évaluation multi-sources, appelée aussi « instrument à 360 degrés » (Bégin & Véniard, 2013). En revanche, les questionnaires qui portent sur les *soft skills* peuvent être considérés comme peu fiables puisqu'ils évaluent souvent les problèmes émotionnels, comportementaux et académiques au détriment des compétences non académiques seules (Spence, 2003).

D'autre part, l'entretien apparaît comme un outil pertinent pour mesurer les compétences non académiques puisqu'il permet de comprendre les processus mobilisés dans les situations sociales (Nangle et al. 2010). Cependant, le recensement des travaux scientifiques rend compte que peu de recherches ont utilisé cet outil pour mesurer les compétences sociales. L'observation, quant à elle, est généralement utilisée en complément d'autres méthodes. Elle repose souvent sur l'observation de situations de travail (Aubret & Gilbert, 2003). Enfin, des méthodes plus originales existent pour évaluer ces compétences. Parmi celles-ci, la sociométrie mesure les relations et les réactions humaines (Manach et al, 2019). La méthode des scénarios, quant à elle, se base sur la projection de l'individu dans une situation donnée (Nillès, 2005).

Dans le cadre de notre recherche, il a fallu limiter le nombre de compétences non académiques à étudier. Nous avons décidé d'en retenir un nombre facilement mesurable lors des entretiens, ainsi que celles que les jeunes étaient amenés à travailler lors des ateliers collectifs. Notre choix a également été guidé par les résultats de la littérature puisque nous avons considéré les *soft skills* les plus importantes sur le marché du travail. Ainsi, nous portons notre attention sur les treize compétences suivantes : la communication, le sens des responsabilités, le travail d'équipe, l'autonomie, la prise d'initiative, l'estime de soi, la confiance en soi, la persévérance, l'aversion au risque, la gestion des émotions, l'adaptabilité, l'intégrité et la courtoisie (annexe 9).

L'évaluation de ces treize compétences non académiques a eu lieu lors des entretiens semi-directifs. La construction du guide d'entretien s'est largement inspiré des échelles et référentiels déjà existants tels que le référentiel Passeport Avenir (2011) pour la mesure du sens des responsabilités, de l'autonomie, de la prise d'initiative et du travail d'équipe. Les questions ont parfois été réadaptées pour le public visé.

Afin de compléter nos entretiens, nous avons utilisé le positionnement d'échelle de la même manière que Gérard (2003) pour évaluer l'efficacité d'une formation. Ainsi, lors de la dernière interrogation, nous avons questionné le jeune sur les compétences qu'ils pensaient avoir développées. Ensuite, de façon à préciser ses propos, nous lui avons demandé de se positionner sur une échelle de 0 à 10 sur chacune des treize compétences, 0 comme étant le sentiment de ne pas être du tout compétent. De façon à comparer le niveau de compétence au début et à la fin du dispositif, le jeune devait indiquer un chiffre concernant son sentiment de compétence à l'entrée de la Garantie jeunes et au moment du troisième entretien. Évidemment, nous pouvons voir des limites à ce positionnement d'échelle dans la mesure où il a eu lieu uniquement lors du dernier entretien en raison du manque de temps à la première interrogation. Cependant, l'avantage tient au fait que l'interviewé peut ajuster son score plus facilement puisqu'il doit évaluer au même moment ses compétences au début et à la fin de l'accompagnement. Alors que l'auto-évaluation est largement adoptée par les travaux scientifiques portant sur les *soft skills*, elle repose sur des biais relatifs à la subjectivité (Hernandez, 2015). Toutefois, notre objectif de recherche ne consiste pas à mesurer les compétences réelles des jeunes, mais plutôt d'interroger sur le sentiment de compétence. Cet exercice a aussi l'avantage de permettre aux interviewés de conscientiser leurs compétences, ce qui peut leur être utile dans la suite de leur parcours. A ce sujet, Mongin et Mohib (2019) ont démontré l'importance chez les jeunes sans qualification de prendre conscience de leurs compétences dans un contexte de formation tout au long de la vie.

Après avoir présenté les concepts mobilisés dans notre recherche, nous expliquons la manière dont nos données qualitatives sont analysées.

4.1.4. Une analyse thématique par le biais du logiciel Nvivo

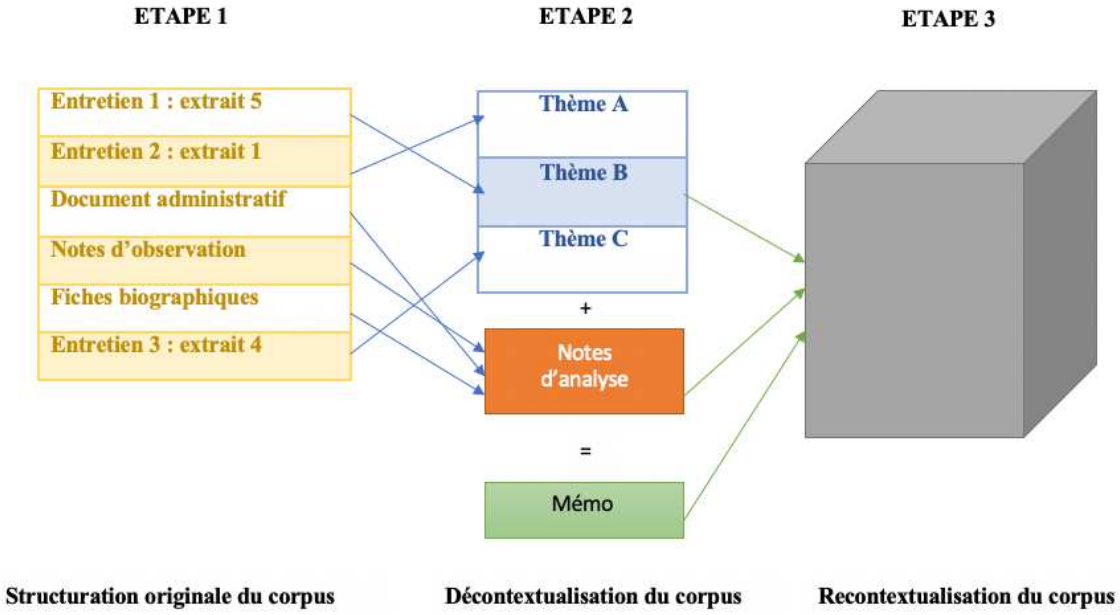
Avant de traiter nos données qualitatives, nous avons retranscrit manuellement la totalité des entretiens menés avec les jeunes. Nous avons souhaité effectuer cette tâche nous-même pour

des raisons de confidentialité. En effet, certains jeunes nous ont livré des récits personnels qui allaient parfois bien au-delà de nos questions. La retranscription est une étape indispensable à réaliser en amont du travail d'analyse, c'est pourquoi il nous a semblé nécessaire de retranscrire au plus proche les paroles des enquêtés[77] pour saisir au mieux la réalité. Nous avons ajouté dans certains cas, entre parenthèses, des annotations relatives au comportement comme les rires. L'ensemble des entretiens a été relu à plusieurs reprises afin de procéder à des corrections. Pour chacun d'entre eux, nous avons rédigé un court commentaire afin de rappeler le contexte de l'entretien (lieu, horaire, durée) ainsi que nos impressions avant et après son déroulement. Ces annotations supplémentaires nous ont permis de rédiger des fiches biographiques pour chacun des jeunes. De plus, ces portraits permettent d'avoir un aperçu des trois entretiens.

Ainsi, l'analyse de nos entretiens repose essentiellement sur une analyse de contenu thématique (ACT) c'est-à-dire d'identification de thèmes communs aux entretiens et non une analyse entretien par entretien. Elle permet de « repérer des expressions verbales ou textuelles des thèmes généraux récurrents qui apparaissent sous divers contenus plus concrets » (Mucchielli, 1996, p.259). Dans le but de mettre en place cette démarche, nous avons fait le choix d'utiliser le logiciel Nvivo qui comporte plusieurs avantages dans le cadre de notre recherche. En effet, il permet de traiter un nombre important de données qualitatives et aide au codage, au tri ainsi qu'à la classification des données (Welsh, 2002 ; Walsh, 2003 ; Ozkan, 2004). Il permet également d'importer différents types de documents. Dans notre cas, nous avons pu associer à chaque entretien des fichiers de type administratif, mais aussi nos portraits biographiques. Cette fonction a facilité la vision de l'ensemble de nos entretiens, ce qui est davantage pertinent dans le cas d'une enquête longitudinale. Par ailleurs, Deschenaux et Bourdon (2005) expliquent que le fonctionnement du logiciel Nvivo repose sur un principe de décontextualisation et de recontextualisation. L'étape de décontextualisation, appelée aussi déstructuration, renvoie à l'attribution de codes au corpus. Celle de recontextualisation, appelée aussi restructuration, désigne l'étape qui consiste à donner un sens aux codes. La figure suivante inspirée des deux auteurs permet d'illustrer notre propos (figure 8).

[77] Nous avons retranscrit au mot près, même si les conjugaisons et le vocabulaire n'étaient pas toujours justes. En effet, certains enquêtés employaient parfois des mots d'une autre langue. Dès que les paroles n'étaient pas comprises, nous l'avons mentionné entre parenthèses.

Figure 8. Principe de décontextualisation-recontextualisation



En amont des analyses, nous avons listé un ensemble de thèmes, appelés aussi codes ou nœuds, définis à partir de nos guides d'entretiens. Notre démarche était donc d'abord déductive. Le listage de ces thèmes à partir du guide d'entretien nous a permis de créer différents arbres de codage nommés « Tree Nodes » (annexe 10). Il existe autant d'arbres de codage que de fichiers créés. En effet, pour chaque question de recherche, nous avons effectué des codages bien distincts. Ensuite, la liste des thèmes a été complétée en tenant compte cette fois des entretiens, et non du guide d'entretien. Ainsi, les réponses de certains individus nous ont conduits à ajouter plusieurs codes. Cette manipulation s'inscrit dans une démarche inductive qui permet de gagner en précision (Deschenaux, 2007). Les procédés de codage reposent donc sur une démarche mixte, appelée aussi itérative (Paillé & Mucchielli, 2012). Il semble important de préciser que nous avons considéré l'unité de sens pour coder le corpus au détriment du mot. En revanche, même si nous prenons en compte le sens des mots, nous avons fait en sorte de coder de façon précise afin de rester au plus proche des propos des enquêtés. Ainsi, il a parfois été nécessaire de recoder les extraits de corpus plus finement. Cette manipulation se nomme « coding-on » (Bourdon, 2002). Enfin, nous avons défini des attributs pour chacun des répondants (annexe 11). Ces attributs correspondent aux caractéristiques de l'enquêté quel que soit l'entretien que

l'on analyse[78]. Dans notre cas, nous avons tenu compte du genre, de l'âge, du logement, du niveau d'études, du permis et de la CSP de chaque parent. Nous avons aussi mentionné si le jeune a déjà suivi un dispositif auparavant et s'il est suivi à la Mission Locale de Nevers ou Decize.

Notre travail de recherche propose de s'intéresser à deux populations. Après avoir présenté les démarches de notre enquête qualitative auprès des bénéficiaires, nous concentrons désormais notre propos sur l'enquête quantitative.

4.2. Une enquête quantitative auprès des recruteurs

Dans le cadre de notre démarche quantitative, nous portons notre attention sur les recruteurs susceptibles d'embaucher les jeunes issus de la GJ. La population visée par notre étude correspond donc aux recruteurs de manière générale. Aussi, nous considérons les individus qui ont déjà été amenés à recruter. Nous revenons ici sur les démarches menées en amont, puis nous expliciterons dans un chapitre 6 la méthode des vignettes, soit l'évaluation de CV fictifs, sur laquelle repose notre enquête.

Étant donné que nous travaillons avec la Mission Locale Nevers-Sud-Nivernais, nous souhaitions interroger en priorité les employeurs issus de leur base de données « Partenaires ». En raison d'un nombre trop faible de répondants, nous avons fait le choix de diffuser le questionnaire à une plus grande échelle. Nous avons contacté l'ensemble des Missions Locales de la région, mais notre requête n'a donné lieu à aucune réponse. Par conséquent, nous avons transmis le questionnaire par le biais des réseaux sociaux : Facebook et LinkedIn, car ces réseaux étaient plus susceptibles d'être fréquentés par notre population. Nous avons activé la fonction « partager » afin que le post soit diffusé à un plus grand nombre d'individus (figure 9). Cette publication a aussi été relayée par le compte Facebook de la Mission Locale. Nous avons donc publié un post sur internet qui permettait d'expliquer les objectifs de notre travail, et précisé que les répondants devaient recruter des jeunes peu ou non qualifiés dans la région Bourgogne Franche-Comté. Nous souhaitions limiter notre enquête aux recruteurs de la région

[78] Pour rappel, notre enquête s'inscrit dans une démarche longitudinale ce qui signifie que l'on associe à chaque jeune interrogé un ou trois entretiens.

afin que les répondants se rapprochent le plus de ceux de la base « Partenaires » de la Mission Locale.

Figure 9. Illustration du post publié sur les réseaux

En parallèle, nous avons contacté l'École des Métiers Dijon Métropole qui a accepté de participer à notre recherche après la présentation de notre projet lors d'une réunion organisée[79]. Notre questionnaire a donc été diffusé par la suite aux recruteurs de la région.

Ainsi, la réalisation d'une enquête par questionnaire en ligne est apparue comme la plus adéquate. En effet, cette méthode de collecte de données présente des avantages en termes de coûts financiers et temporels. En revanche, la littérature explique que le sondage en ligne présente une limite importante qui tient à l'échantillonnage (Gingras & Belleau, 2015). Dans notre cas, les bases de données de la Mission Locale et de l'École des métiers sont constituées d'individus ciblés, ce qui n'est pas le cas de la diffusion sur les réseaux. Nous pouvons donc nous interroger sur cette dimension, et les biais qu'elle comporte.

[79] Il a été convenu de faire un retour à l'École des métiers sous la forme d'un rapport qui présente les principaux résultats de l'enquête. La collaboration avec cette structure était pertinente pour la Mission Locale puisque nous pouvions avoir des retours sur des secteurs comme celui de la restauration.

Notre questionnaire a été réalisé à l'aide du logiciel LimeSurvey, dont les données sont stockées sur les serveurs de l'Université de Bourgogne Franche-Comté. Préalablement, nous avons mené une phase de prétest dont l'objectif était de s'assurer de la compréhension des questions par les enquêtés. Pour ce faire, notre questionnaire a d'abord été testé auprès de huit individus dont les caractéristiques sont proches de notre population cible (tableau 5). Ensuite, il a fait l'objet d'un prétest auprès de onze collègues de l'Iredu. Au total, dix-neuf personnes nous ont fait un retour. L'ensemble des remarques a donné suite à des modifications pour certains intitulés, mais ils ont surtout permis de travailler sur la présentation de nos CV fictifs que nous présenterons par la suite.

Tableau 5. Caractéristiques des répondants au prétest

Genre	Tranche d'âge	Poste	Niveau de diplôme
Homme	36-45 ans	Chef d'entreprise	Bac général
Homme	25-35 ans	Responsable sportif	Bac+5
Femme	25-35 ans	Responsable adjoint	Bac+3
Femme	25-35 ans	Responsable RH	Bac+5
Femme	36-45 ans	Responsable adjoint	Bac+5
Femme	25-35 ans	Chargée de recrutement	Bac+4
Femme	46-55 ans	Responsable RH	Bac+3
Homme	25-35 ans	Chef d'entreprise	Bac pro

Pour finir, nous présentons brièvement le compte-rendu de notre enquête. En effet, après la phase de prétest et des modifications qui en découlent, le lancement du questionnaire a débuté. La période de diffusion a duré de début avril 2021 à fin juin 2021. Au total, cent soixante-quatorze réponses complètes ont été comptabilisées, soit mille trois cent quatre-vingt-douze CV évalués. De façon prévisible, ce sont les répondants de la Mission Locale qui ont été les plus nombreux à répondre puisqu'ils représentent 52,30% de notre population (tableau 8). Ils ont donc jugé sept cent vingt-huit CV (tableau 9). Les répondants interrogés par l'intermédiaire des réseaux sociaux constituent 15,50% de notre population totale et les répondants de l'École des métiers 32,20%. Ainsi, les enquêtés de l'École des métiers ont évalué à eux seuls quatre cent quarante-huit CV contre deux cent seize pour les enquêtés issus des réseaux.

Tableau 6. Effectifs de la population totale

Lieu de diffusion	Effectifs	Pourcentage
Mission Locale	91	52,30
Réseaux sociaux	27	15,50
École des métiers	56	32,20
Total :	174	100,00

Tableau 7. CV évalués selon la population

Lieu de diffusion	Effectifs	CV évalués
Mission Locale	91	728
Réseaux sociaux	27	216
École des métiers	56	448
Total :	174	1392

Concernant les taux de réponse, nous pouvons les considérer comme faibles puisqu'ils sont inférieurs à 10% (tableau 10). En effet, ce taux correspond à 6,64% concernant les répondants de la Mission Locale et 7,31 % pour ceux de l'École des métiers. En revanche, il n'a pas été possible de contrôler ce nombre lorsqu'il a été diffusé sur les réseaux. Afin d'accroitre le nombre de réponses, nous avons effectué trois relances auprès des enquêtés de la Mission Locale et uniquement deux pour ceux de l'École des métiers en raison d'un manque de temps. Le nombre de réponses faibles peut s'expliquer par la présentation du questionnaire, et plus précisément par l'évaluation des CV qui a pu surprendre les répondants par sa forme et donc les freiner à répondre. De plus, les enquêtés n'ont pas toujours compris le choix du métier qui était proposé. Au vu de quelques retours, certains d'entre eux ont considéré qu'ils n'étaient pas aptes à répondre au questionnaire, car leur profil ne correspondait pas à l'un des six métiers mentionnés.

Tableau 8. Taux de réponses

	Nombre de personnes ciblé	Nombre de réponses complètes	Taux de réponses (en%)
Mission Locale	1391	91	6,64
École des métiers	766	56	7,31

Pour conclure, ce chapitre a permis de présenter notre modèle d'analyse. D'une part, nous souhaitons évaluer les effets directs de la GJ sur l'insertion professionnelle, l'insertion sociale, mais aussi sur les compétences non académiques. D'autre part, nous portons notre attention sur les effets indirects du dispositif sur les deux types d'insertion : professionnelle et sociale. En effet, nous supposons que la GJ a un effet indirect sur l'insertion qui transiterait par l'acquisition de compétences sociales. Ces hypothèses sont centrées sur les bénéficiaires du dispositif. En revanche, l'intérêt porté aux recruteurs invite à nous questionner sur leur perception des *soft skills*, notamment chez les jeunes de la GJ. La méthodologie mixte mise en place permet d'avoir un double regard sur le dispositif GJ. D'abord, la méthode longitudinale qualitative s'intéresse au vécu des bénéficiaires de la GJ, du début de l'accompagnement jusqu'à la fin de celui-ci. Ensuite, la méthode quantitative porte sur les recruteurs susceptibles d'embaucher ces jeunes.

Finalement, le schéma ci-dessous reprend les principales étapes du déroulement de notre recherche, et par conséquent l'articulation de nos deux méthodes.

Figure 10. Étapes de la recherche

Le chapitre suivant propose de présenter le profil des bénéficiaires du dispositif.

Chapitre 4 : Le profil des bénéficiaires de la Garantie jeunes

Le chapitre 3 a présenté notre modèle d'analyse et les aspects méthodologiques qui en découlent. Nous nous attachons donc à comprendre les effets de la Garantie jeunes sur l'insertion sociale et professionnelle de ses bénéficiaires, en tenant compte du développement de leurs compétences non académiques. Pour ce faire, nous mobilisons une approche mixte.

En amont de nos analyses à proprement dit, ce chapitre 4 propose de présenter le profil de nos enquêtés. Essentiellement descriptif, il permet d'appréhender au mieux notre cohorte de jeunes. Ce chapitre apparaît donc comme nécessaire à la compréhension des suivants.

Ainsi, nous nous appuyons sur nos données qualitatives, et principalement sur celles issues des premiers entretiens semi-directifs. En effet, nous rappelons que vingt-trois jeunes ont été interrogés durant les quatre premières semaines de collectif. Notre objectif consistait à retracer leur parcours antérieur et les questionner sur un ensemble de compétences sociales. Celles-ci ont été choisies en considérant la littérature, et plus précisément les travaux révélant les *soft skills* les plus attendues par les employeurs.

Ce chapitre est divisé en deux parties. Dans un premier temps, nous montrons que les enquêtés correspondent globalement au public visé par le dispositif, au regard de plusieurs caractéristiques telles que leurs conditions de vie, leur parcours scolaire et professionnel, leur lien avec la Mission Locale, leur période en tant que NEET, mais aussi leurs motivations à entrer dans le dispositif. Dans un deuxième temps, nous nous concentrons sur la prise en compte des compétences sociales. Ainsi, nous montrons l'intérêt d'étudier ce type de compétences dans la mesure où elles détiennent une place particulière dans le dispositif. Ensuite, nous faisons un état des lieux des *soft skills* des jeunes en début d'accompagnement GJ.

1. Des jeunes qui correspondent globalement au public visé

Au regard de nos analyses, les jeunes interrogés semblent correspondre au public visé, soit les jeunes NEET vulnérables. En effet, leurs conditions de vie sont relativement précaires si l'on prend en considération le logement, la situation financière, les loisirs, la mobilité et l'état de santé dont ils nous ont fait part. De plus, nous constatons que notre cohorte n'est pas uniquement composée de jeunes décrocheurs scolaires, ni de jeunes sans expérience professionnelle. Il s'agit en majorité de bénéficiaires connus de la Mission Locale, qui en revanche ont des motivations variées pour expliquer leur entrée dans le dispositif.

1.1. Des conditions de vie précaires

Les premiers éléments d'analyse ont porté sur les caractéristiques sociodémographiques des enquêtés (tableau 9). Ils permettent de dresser un constat avant de poursuivre les analyses plus complexes. Ainsi, nous avons interrogé onze filles et douze garçons. L'ensemble des bénéficiaires détient la nationalité française[80]. En termes d'âge, la moyenne se situe à 20,78 ans. Le plus jeune a dix-sept ans et le plus âgé a vingt-cinq ans. 39% d'entre eux sont compris dans la tranche d'âge 21-22 ans. Les classes 17-18 et 19-20 comprennent chacune 21,74% des jeunes interrogés. Les effectifs sont ensuite plus faibles puisqu'environ 13% des jeunes ont entre vingt-trois et vingt-quatre ans et ils sont 4% à avoir vingt-cinq ans.

A propos de la situation de leurs parents, nous avons tenu compte de leur catégorie socioprofessionnelle (CSP), mais également du fait que les enquêtés ne soient plus en contact avec l'un d'entre eux ou que ce dernier soit décédé. En effet, cette dimension nous a semblé intéressante dans la mesure où plusieurs enquêtés sont concernés. Ainsi, nos résultats montrent que dix jeunes ont déclaré soit un décès soit une perte de contact (principalement du père). Par ailleurs, les mères détiennent en majorité des professions défavorisées (sans emploi, femme de ménage, missions ponctuelles). Ainsi, même si les pères semblent appartenir à des CSP plus favorisées que celles des mères, nous constatons que les parents des enquêtés sont globalement issus de milieux populaires. Enfin, la composition familiale se caractérise par un nombre d'enfants important en comparaison à la moyenne nationale. En effet, ces jeunes sont issus de

[80] Cependant, nous notons que deux jeunes ne sont pas nés en France. En effet, un enquêté est né en Arménie et l'autre au Maroc. Ils ont obtenu la nationalité française par la suite. Par ailleurs, une jeune est née et a vécu dans un département d'Outre-Mer avant d'intégrer le dispositif.

familles nombreuses où la moyenne de naissance par foyer est de 4,35 enfants contre 1,87 en France (Insee, 2019)[81].

Tableau 9. Caractéristiques sociodémographiques des jeunes enquêtés

		Effectifs	Pourcentage
Genre	Fille	11	47,83
	Garçon	12	52,17
Nationalité	Française	23	100
	Étrangère	0	0
Âge	17-18 ans	5	21,74
	19-20 ans	5	21,74
	21-22 ans	9	39,13
	23-24 ans	3	13,04
	25 ans	1	4,35
CSP mère	Perte de contact/décès	3	13,04
	Défavorisée	17	73,91
	Moyenne inférieure	0	0
	Moyenne supérieure	3	13,04
CSP père	Perte de contact/décès	7	30,43
	Défavorisée	3	13,04
	Moyenne inférieure	7	30,43
	Moyenne supérieure	6	26,09
	Total :	23	100

Concernant le mode d'hébergement, la majorité des enquêtés vit chez leurs parents alors qu'ils sont quatre à vivre en couple, deux en colocation et trois au sein d'un logement seul (tableau 10).

[81] https://www.insee.fr/fr/statistiques/4277635?sommaire=4318291 (page consultée le 20 juin 2022)

Tableau 10. Mode d'hébergement

	Effectifs	Pourcentage
Logement parental	14	60,87
En couple	4	17,39
En colocation	2	8,70
Logement seul	3	13,04
Total :	23	100

Par ailleurs, quatre jeunes ont indiqué ne pas avoir vécu au domicile parental durant une certaine période de leur vie. En effet, deux d'entre eux ont habité au sein d'une famille d'accueil respectivement durant trois et douze ans. C'est le cas notamment d'Élise qui dès le début de l'entretien nous évoque sa situation : elle a été logée en famille d'accueil jusqu'à sa majorité et vit actuellement dans un logement autonome au Foyer des jeunes travailleurs (FJT). En revanche, elle préfère rester vague sur les raisons pour lesquelles sa mère a perdu le droit de garde.

> « *Mon père est décédé quand j'avais dix-sept ans et demi, mais ma mère nan et j'men fou. Moi j'ai été en famille d'accueil, j'suis plus avec mes parents depuis longtemps. Après c'est mon grand-frère qui connaît plus l'histoire que moi parce que j'suis la dernière de la fratrie. Du coup j'la connais pas suffisamment … Mais y a qu'mon chéri qui le sait pour une raison voilà … à cause de ma mère qui savait pas nous éduquer, qui savait pas … voilà quoi.* ». Élise, entretien 1.

Ensuite, deux enquêtés ont expliqué avoir été pris en charge par un foyer socioéducatif. Par exemple, Rémi a vécu dans ce type de structure durant plus de dix ans en raison entre autres de son comportement violent.

> « *Mais moi j'ai grandi en foyer de sept à dix-huit ans à cause de mon comportement… (…) Bah des fois j'fuguais du foyer. Ma mère elle me voyait pas chez elle, sinon les flics ils v'naient. J'ai déjà dormi à la maison des sports.* » Rémi, entretien 1.

Aussi, deux bénéficiaires ont déclaré avoir rencontré des difficultés en termes de logement et s'être retrouvés dans des situations très précaires. Bryan a dû quitter le domicile parental, encore mineur, à cause des relations conflictuelles avec sa mère.

> « *Bah oui, au bout d'un moment où j'avais quinze seize ans ma mère elle en a eu marre de toutes mes conneries elle m'a dit « Tu te casses ». Bah c'est là que j'ai commencé à travailler et tout, j'allais à droite à gauche chez des potes. J'ai été dans une caravane et tout. »* Bryan, entretien 1.

L'ensemble de ces situations reflète les formes de précarité résidentielle auxquelles certains enquêtés ont pu être confrontés très tôt durant leur parcours, alors que l'accès à un logement autonome participe au processus d'insertion sociale (Maunaye, 2016). Elles mettent également en avant les différents types d'instabilités familiales. Loison-Leruste et al. (2016) emploient le terme d'« hyper institutionnalisation des parcours » pour désigner les jeunes pris en charge par diverses institutions comme les services judiciaires, de protection de l'enfance ou encore de psychiatrie. Selon les auteurs, ces expériences influent sur le rapport entretenu vis-à-vis du dispositif GJ, et plus largement sur les trajectoires de vie.

De façon à mieux appréhender la situation financière des enquêtés, nous les avons interrogés sur les aides extérieures dont ils bénéficient en complément de l'allocation mensuelle versée dans le cadre du dispositif. Nous voulions également savoir si des membres de leur entourage pouvaient leur apporter une aide en cas de besoin. Ainsi, ces premières questions montrent que les jeunes qui ont leur propre logement bénéficient de l'aide personnalisée au logement (APL). Certains ont évoqué une aide de cinq-cents euros relative au permis proposée par la Mission Locale : celle-ci est distribuée en contrepartie d'heures de bénévolat. Par ailleurs, quatorze d'entre eux ont déclaré pouvoir faire appel à leur famille en cas de difficultés contre neuf à compter uniquement sur eux-mêmes. En effet, les mauvaises relations avec leurs proches peuvent expliquer ce positionnement. D'autres veulent également assumer seuls leur situation, et prouver leur émancipation.

> « *Voilà moi après je sais que je demanderai rien ! J'ai fait des p'tits boulots comme ça à droite à gauche. Sinon j'ai que les sous de la Garantie jeunes. C'est plus à moi d'aider ma mère, faut que j'me démerde seul, que j'dépende pas d'elle en fait !* ». Abgar, entretien 1.

De plus, certains expliquent que leurs parents n'ont pas les moyens suffisants pour subvenir à leurs besoins. En effet, ils sont plusieurs à faire appel à des structures comme les Restos du cœur (cinq), les épiceries solidaires (trois) ou encore le Secours populaire (un). Ce constat avait

également été fait lors de la lecture des dossiers permettant d'entrer dans le dispositif, lorsque les conseillers exposent la situation sociale du jeune. A plusieurs reprises, nous avons pu lire des paragraphes expliquant le manque de ressources financières des parents.

> « *Actuellement hébergé par ses parents à titre gratuit, il vient d'une famille modeste et nombreuse qui a comme source principale de revenu, les prestations de la CAF au titre du RSA. La famille est donc non imposable avec 0,00 euros comme revenu annuel de référence pour 5 personnes composant le foyer dont 2 enfants majeurs à charge. Dans ces conditions, sa famille ne dispose pas de moyens suffisants notamment financiers pour mieux l'accompagner dans son parcours d'insertion sociale et professionnelle. Elle ne l'aide que sur le plan de l'hébergement et ses besoins vitaux* ». Extrait dossier GJ.

Ainsi, certains d'entre eux sont confrontés à des situations financières compliquées. Neuf enquêtés ont actuellement des impayés de loyer et trois cumulent des dettes plus importantes. De ce fait, ces jeunes se trouvent dans une spirale dans laquelle ils n'arrivent pas à combler leur découvert. C'est le cas de Sofiane qui avait créé sa microentreprise avant d'intégrer le dispositif. Or, son local a été incendié et il n'avait pas de contrat d'assurance permettant de couvrir les dégâts engendrés. Malgré une plainte à la gendarmerie, il n'a pu bénéficier d'aides afin de réparer ces dommages. Depuis ce jour, sa situation financière ne s'est pas rétablie.

> « *Et quand ils ont cramé ma chicha j'étais à zéro en fait. Et après j'ai commencé à travailler. Mais j'étais à zéro du coup j'pouvais pas payer le téléphone direct cash. Et après ils m'ont mis une amende et ça été jusqu'à deux milles euros. Et c'est là qu'ils m'ont bloqué tout j'pouvais rien faire. Et c'est là où j'suis allé où ils aident pour donner à manger.* » Sofiane, entretien 1.

En raison de ces difficultés, les enquêtés sont peu nombreux à pratiquer des loisirs à l'extérieur. En effet, ils sont uniquement cinq à être inscrits dans des clubs, sous forme de structures associatives de façon à minimiser les coûts. Ces activités se font entre amis, ce qui confirme le rôle important du groupe de pairs dans les loisirs des jeunes de milieu populaire (Dahan & Détrez, 2020). En revanche, ils sont onze à pratiquer hors club. Il s'agit alors de « foot entre amis », ou d'activités menées chez soi comme Kevin qui considère la mécanique et la musique comme ses loisirs favoris.

> « *Bah mes loisirs c'est quand j'suis tout seul chez moi à faire d'la mécanique, faire mes propres musiques aussi parce que j'ai du matériel de DJ. Moi c'est ça mes passions, j'moccupe comme ça !* » Kevin, entretien 1.

Par ailleurs, sept d'entre eux ont expliqué ne pratiquer aucun loisir par manque d'envie, mais aussi de moyens. Ainsi, les contraintes financières pèsent sur les pratiques de loisirs, entraînant alors un manque de motivation (Dahan & Détrez, 2020).

> « *Non j'fais plus rien. J'ai plus les moyens et plus la motivation. Mais ouais j'me sens pas forcément d'attaque tout de suite. Mais c'est dans mes projets. J'aurais bien justement voulu avoir un travail assez rapidement là. Pouvoir rentrer le soir chez moi et faire un peu de sport et quelque chose pour m'occuper. Et me remettre en forme parce que j'suis un peu en surpoids*. » Marvin, entretien 1.

Le poids des ressources économiques s'observe également en termes de mobilité. Alors que le permis est un gage d'autonomie (Masclet, 2002), nous remarquons que seulement cinq d'entre eux en sont titulaires et véhiculés. Concernant les bénéficiaires non titulaires, ils se déplacent principalement en bus (quatorze), à pied (trois) ou font appel à des amis ou de la famille (sept). Un jeune a déclaré se déplacer en voiture sans permis de conduire. Par ailleurs, huit d'entre eux expliquent que ne pas être titulaires du permis constitue un frein dans leur recherche d'emploi. Élise qui souhaite travailler dans le secteur du service à la personne, avec des horaires atypiques, se déplace uniquement en bus. Son petit ami n'est également pas véhiculé.

> « *Après on a un problème de locomotion aussi. On a tous les deux pas l'permis. Lui, il a pas le permis non plus. Il l'a commencé, mais voilà vu qu'il travaille plus y a plus d'sous. (...) On a les transports en commun, mais par exemple tu commences à 5h du matin, pas d'bus, tu finis à 21h-22h y a plus de bus ! Donc voilà c'est la galère pour trouver des boulots* ». Élise, entretien 1.

En revanche, deux jeunes ont expliqué que le permis ne constitue pas une priorité pour eux. Deux raisons ont été évoquées : la situation financière qui ne permet pas de payer une voiture et l'essence ; mais aussi la préférence pour d'autres moyens de transport. Retarder l'obtention du permis peut donc s'expliquer par une multiplicité de facteurs qui tiennent compte entre autres des besoins réels du jeune et également du coût qu'il induit pour lui (Rérat & Haldimann, 2020).

Ainsi, ces différents arguments dépendent notamment du milieu social, et de ce fait l'obstacle économique est largement cité par les jeunes précaires (Williams, 2011). Par exemple, Marvin justifie son choix en expliquant que ce n'est pas une priorité au regard des autres dépenses qu'il doit déjà effectuer.

> « *Pour le moment je voyais pas l'intérêt parce que passer le permis et après ne pas avoir les moyens de m'acheter une voiture derrière. Avoir le permis et être comme un idiot. J'vais attendre de trouver quelque chose de stable, parce que moi j'dois déjà déménager donc c'est pas la priorité !* » Marvin, entretien 1.

Après s'être intéressés à la situation des enquêtés en termes de mobilité, nous portons notre attention sur leur état de santé. En effet, nos analyses montrent que quatre d'entre eux ont déclaré ne pas être à jour par rapport à leur couverture maladie. A ce sujet, deux jeunes expliquent qu'ils ne peuvent pas se faire soigner. Leur situation fait écho aux cas de non-recours présentés dans le chapitre 1. Ainsi, nous constatons que les jeunes n'ont pas recours aux soins pour des raisons de non-demande liées aux difficultés administratives (Warin, 2016).

> « *Bah là moi j'ai plus d'CMU. J'ai des problèmes de dents parce que j'bois trop de Red Bull et la consommation de stupéfiants. Du coup j'ai toutes les mailles qui pètent, du coup j'fais pas mes soins parce que j'peux pas.*
> *Et pourquoi tu n'as pas la CMU ?*
> *Ouais bah là j'suis en train de tout r'faire mes papiers. C'est pour ça ils m'font venir là (CPAM), mais ils m'disent t'as pas de documents. Bah nan j'suis en train de tout r'faire. Parce que j'me suis séparé et l'autre nana elle a tout gardé et du coup c'est la galère elle veut pas m'les redonner, même toutes mes fiches de paye, et tous les papiers depuis qu'j'ai travaillé c'est chez elle.* ». Rémi, entretien 1.

Par ailleurs, cinq d'entre eux ont expliqué avoir des maladies chroniques telles que l'asthme, l'endométriose et des problèmes de tyroïde entre autres. Des douleurs aux dos ont souvent été mentionnées. Par ailleurs, cinq jeunes ont évoqué des troubles psychiques qui concernent principalement l'anxiété et la dépression.

> « *Oui je suis quelqu'un qui a pas beaucoup confiance en moi et avant surtout j'étais dépressif. Aujourd'hui ça va mieux, mais avant j'avais des médicaments. J'étais suivi*

par un médecin parce que ça je savais pas gérer mon stress, j'étais anxieux. » Marvin, entretien 1.

Les différentes formes d'addictions peuvent aussi être prises en compte. Dans notre cas, deux enquêtés ont déclaré consommer des stupéfiants ainsi que du tabac à fréquence élevée.

« *Bah déjà je fume pas de paquets de blondes et un paquet de tabac fait une semaine. Donc par jour j'dois être à une vingtaine de clopes, mais j'ai diminué avant j'étais à deux paquets de vingt par jour.* » Kevin, entretien 1.

Nos résultats confirment les conclusions de l'étude de Medina et Guye (2006) selon laquelle les 18-25 ans ont globalement un bon état de santé et sont peu à avoir des pathologiques graves. En revanche, leur santé mentale semble plus fragile. Ainsi, nous observons des comportements à risque comme les tentatives de suicide, la délinquance, la consommation de stupéfiants ou encore le sentiment de ne pas être en bonne santé (Droin, 2013).

Par conséquent, l'ensemble des éléments évoqués dans cette sous-partie appuie l'idée selon laquelle les bénéficiaires de la Garantie jeunes vivent dans des conditions précaires (Loison-Leruste et al., 2016 ; Gautié et al., 2018). Notre attention se porte désormais sur leur parcours scolaire.

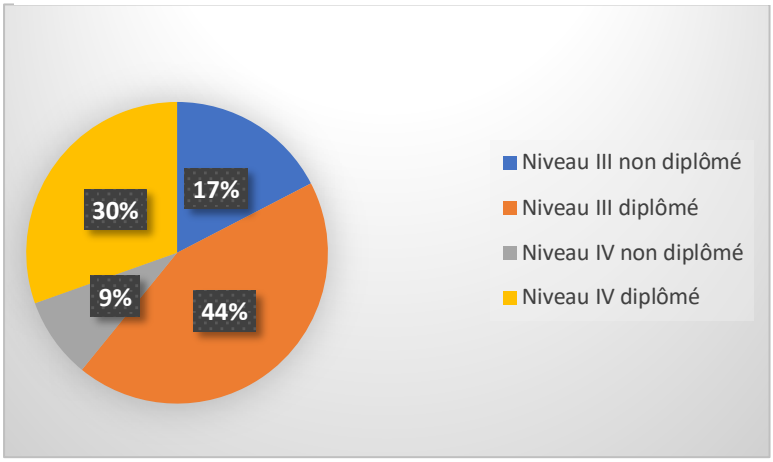
1.2. Pas uniquement des décrocheurs scolaires …

Il nous semblait important de revenir sur le parcours scolaire des enquêtés puisqu'ils ne sont plus en formation dès leur entrée dans le dispositif. Ainsi, l'étude de Loison-Leruste et al. (2016) a montré que les bénéficiaires de la GJ sont caractérisés par des sorties précoces du système scolaire. Or, nous avons vu dans le chapitre 1 que les moins diplômés étaient les plus fragilisés sur le marché de l'emploi (Lefresne, 2012 ; Marchal, 2015 ; Di Paola et al., 2018). Ainsi, nous portons notre attention sur le niveau de diplôme des jeunes de notre cohorte (figure 11).

Nos résultats montrent que les enquêtés détiennent en majorité un diplôme de niveau III, c'est-à-dire un CAP ou un BEP (44%). Aussi, 30% d'entre eux sont titulaires d'un diplôme de niveau IV, c'est-à-dire du baccalauréat. Cependant, ils sont 17% à ne pas avoir obtenu leur diplôme de niveau III, et 9% de niveau IV. Ainsi, nous comptabilisons 26% de décrocheurs scolaires soit

six d'entre eux. Pour rappel, selon le ministère de l'Éducation nationale, un décrocheur est un « jeune qui quitte un système de formation initiale sans avoir obtenu de diplôme de niveau III (BEP ou CAP) ou de niveau supérieur (baccalauréat) ». Par ailleurs, trois enquêtés ont été scolarisés dans l'enseignement supérieur. Il s'agit de Maxime qui a débuté une licence en psychologie dans l'objectif de devenir psychologue du sport. Quant à Aminata et Anna, elles ont été inscrites respectivement en licence de droit et de biologie, mais ont profité de cette année pour bénéficier des bourses attribuées sur critères sociaux. Ainsi, même si le niveau de qualification des jeunes est relativement faible, nous ne pouvons pas affirmer que tous les bénéficiaires de la GJ sont des décrocheurs scolaires.

Figure 11. Niveau de diplôme des enquêtés



En revanche, l'analyse des discours montre plusieurs similitudes avec les parcours des décrocheurs scolaires. D'abord, la majorité d'entre eux a expliqué rencontrer des difficultés scolaires d'apprentissage qui sont apparues dès l'école primaire, ou plus tard lors du collège. Elles concernent surtout les matières principales comme les mathématiques et le français. Ce constat fait écho à de nombreux travaux sociologiques qui ont traité la question des difficultés scolaires cumulatives. Ainsi, des auteurs comme Caille et Rosenwald (2006) ont démontré que la progression à l'école primaire est liée au milieu social d'origine. Les élèves issus des classes les plus défavorisées vont donc avoir de plus en plus de lacunes et ne pourront rattraper le retard avec les autres élèves. De ce fait, la hausse des exigences au collège va parfois donner lieu à des redoublements ou encore à des scolarisations au sein de Section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) (Millet & Thin, 2005). Les choix d'orientations peuvent

également conduire au décrochage scolaire (Berthet & Zaffran, 2014). Au total, dix-sept enquêtés sont concernés.

> « *Au niveau des résultats c'était assez catastrophique parce que j'avais des difficultés, notamment en français et en maths. J'avais du mal en français parce que je confondais les lettres, j'faisais beaucoup de fautes (...) Pi j'ai redoublé ma grande section parce que j'écrivais en miroir !* » Chloé, entretien 1.

> « *En troisième j'commençais à chuter et j'ai redoublé. (...) Soit y avait le brevet à la fin et j'commençais à plus rien comprendre, je stressais à la fin et tout. C'est que j'révisais mes leçons et tout, mais ... Arrivée d'vant la feuille pff, j'me souvenais plus de rien. Pourtant j'le savais, mais plus rien.* » Élise, entretien 1.

De plus, leurs parents ne sont pas toujours armés sur le plan scolaire pour les aider à pallier leur retard. Ils peuvent également se sentir dépassés par les exigences attendues par l'école (Millet & Thin, 2005). Camille nous explique que sa mère n'arrivait pas à lui apporter son aide lors de ses devoirs en mathématiques dès l'école primaire.

> « *Oui bah après ma mère elle faisait comme elle peut. Surtout les maths c'était compliqué pour elle, parce qu'elle a pas été à l'école longtemps ! Mais bon après du coup ils m'ont envoyé en SEGPA, c'était un peu mieux, mais y avait toujours ce problème de maths.*
> *Et tes parents en ont pensé quoi de ton orientation en SEGPA ?*
> *Bah ils trouvaient ça mieux pour moi, que ma mère allait peut-être pouvoir plus m'aider si j'avais besoin.* ». Camille, entretien 1.

Pour certains enquêtés, ces mauvais résultats scolaires ont entraîné un désinvestissement allant jusqu'à l'adoption de comportements considérés comme « a-scolaires » (Millet & Thin, 2005). Ainsi, six jeunes, à l'image de Kevin, ont expliqué entretenir des relations conflictuelles avec leurs enseignants qui ont donné lieu à de multiples exclusions.

> « *J'ai réussi à m'faire virer en quatrième du collège. Donc j'ai fait ma quatrième euh ma troisième dans un autre et j'ai pas fini mon année de troisième, j'me suis fait virer à trois mois d'la fin. (...) En tout j'me suis fait exclure quatre fois. Pour comportement*

violent et irrespectueux. Parce que j'suis pas très école moi, j'suis plus boulot. » Kevin, entretien 1.

La place du professeur apparaît donc comme importante. A ce sujet, Bressoux (2012) a démontré l'influence du jugement des enseignants sur le parcours scolaire, mais aussi des « feedbacks » négatifs. L'expérience de Grégoire est révélatrice, dans le sens où il explique son abandon scolaire par les mauvaises relations qu'il a entretenu avec la plupart de ses enseignants. « *Gamin assez seul* », voire « *un parasite* » si l'on reprend ses termes, Grégoire décide de mettre fin à sa scolarité après une énième altercation avec un professeur.

« *Et selon toi, qu'est-ce qui aurait pu faire que tu continues ta scolarité ?*
Bah au final des professeurs qui s'intéressent un peu à moi … parce que j'me souviens quand les professeurs s'intéressaient un peu, j'dis pas qu'il faut faire que de l'individualisme, cas par cas, mais qui au lieu de … de dénigrer, de créer un truc même une mouvance de classe en mode « Ouais lui il bosse pas, c'est un cancre, c'est l'imbécile, c'est le neuneu, c'est l'benêt ! ». Parce que tu vois c'est ça que ça veut dire au final ce silence ! Le silence ça veut dire beaucoup plus de choses que sans mots. Bah voilà des gens qui ont un peu de patience, ça sert à rien d'être professeur si c'est juste pour dégouter les gamins des manières que t'enseignes ! » Grégoire, entretien 1.

Par ailleurs, nos analyses montrent que l'arrêt précoce de la scolarité s'explique dans certains cas par le manque de ressources financières qui pèsent sur les familles. Ainsi, il y aurait un lien entre le capital économique et la réussite scolaire (Millet & Thin, 2005 ; Duru-Bellat, 2019). Pour trois de nos enquêtés, la situation financière de leurs parents les a conduits à arrêter leurs études contre leur volonté. Ils expriment alors des regrets. C'est le cas de Maxime qui a mis un terme à ses études de psychologie en partie car il ne bénéficiait pas de soutien financier.

« *J'devais aller aux rattrapages, mais comme j'suis en coloc j'devais rendre l'appartement tu vois, payer plus et c'était le mois d'juin. J'ai pas payé le mois d'juin, du coup mon coloc a décidé d'arrêter et du coup j'pouvais pas aller aux rattrapages comme j'retournais chez mes parents qui étaient à deux-cent-vingt kilomètres d'ici. Et mes parents ils pouvaient pas assumer financièrement. Du coup j'ai tout laissé tomber. J'regrette de pas m'être donné à cent pourcent en fait dans mes capacités et peut-être trouver des solutions. Là peut-être c'est un moment que j'referais pas, c'est des erreurs*

que j'ai fait, que j'referais pas maintenant. C'est que j'ai tout abandonné, surtout j'ai abandonné alors que j'voulais pas au fond d'moi, mais j'avais pas l'choix en fait. » Maxime, 22 ans, entretien 1.

Enfin, les discours relatifs au harcèlement scolaire ont retenu notre attention dans la mesure où ils concernent cinq de nos enquêtés. L'étude de Loison-Leruste et al. (2016) avait d'ailleurs fait le même constat. Dans notre recherche, il s'agit uniquement de jeunes femmes qui ont subi autant des violences physiques que verbales.

« *Parce que moi quand j'étais en primaire j'ai … été tapée. On m'a tapée dessus, on m'a jeté des affaires dessus, on mettait ma trousse dans la poubelle euh mes vêtements, mes blousons, mes choses comme ça. (…) Donc j'ai été obligée de changer d'école primaire.* » Agnès, entretien 1.

« *Ouais, quand j'me faisais harcelée, ma famille d'accueil n'arrêtait pas d'appeler, appeler, appeler mais personne à bouger ses fesses. Un jour j'ai failli passer à l'acte … J'avais la boule au ventre pour y aller. J'y allais quand même … Parce que j'me dis c'est pour mon diplôme, mon avenir et tout. Mais je savais que j'allais pas avoir mon diplôme à cause de ça.* » Élise, entretien 1.

Ainsi, cette sous-partie a permis de mettre en évidence plusieurs régularités dans le parcours scolaire des enquêtés, qui sont semblables à celles des décrocheurs scolaires. Nous nous intéressons désormais à leur parcours professionnel.

1.3. … ni des jeunes sans expérience professionnelle

L'étude de Gautié et al. (2018) a montré que les bénéficiaires de la GJ ne sont pas des jeunes sans expérience professionnelle, de la même façon que Couronné et Sarfati (2018) concernant les NEET vulnérables. En effet, les jeunes de la GJ ont presque tous effectué des stages durant leur scolarité (Loison-Leruste et al., 2016). Nous avons alors répertorié le nombre d'expériences professionnelles citées par les jeunes selon leur durée. Au total, quatre-vingt-treize expériences ont été mentionnées. Nous constatons qu'il s'agit principalement de stages ou d'emplois de courte durée (51), soit d'un mois maximum. Nous en comptabilisons vingt-huit d'une durée comprise entre un et six mois. De ce fait, les moments en entreprise de plus longue durée sont

nettement moins nombreux. Ainsi, six expériences de plus d'un an ont été rapportées et huit d'une durée comprise entre six mois et un an (tableau 11).

Tableau 11. Expériences professionnelles citées par les jeunes

Durée stage ou emploi	Effectifs	Pourcentage
Moins d'un mois	51	54,84
Entre un et six mois	28	30,11
Entre six mois et un an	8	8,60
Plus d'un an	6	6,45
Total :	93	100

De façon plus fine, notre analyse met en évidence que la plupart de ces expériences ont été réalisées dans le cadre des études. C'est le cas par exemple de Jason qui a effectué un stage durant son CAP conducteur livreur de marchandises. Les missions qu'ont connues nos enquêtés sont donc généralement simples et parfois ces stages ne sont pas en lien avec leur projet professionnel actuel. Ce constat questionne l'impact de ces expériences dans la mesure où ce sont les stages « formateurs et gratifiants » qui ont un effet plus important sur l'insertion (Giret & Issehnane, 2012).

Aussi, nous remarquons que les enquêtés ont été amenés à s'engager dans des contrats de travail précaires pour subvenir à leurs besoins. Comme nous l'avions expliqué dans le chapitre 1, les formes de travail « atypiques » concernent principalement les jeunes moins diplômés (Galland, 2012). C'est le cas de Fatoumata qui a fait plusieurs missions en tant que femme de ménage. De plus, certains ont travaillé à plusieurs reprises de façon « non déclarée » à l'image d'Ali, Sofiane et Bryan.

> « *Ouais depuis tout petit j'ai toujours voulu travailler, faire mon propre argent. J'voulais pas que ma mère elle m'aide donc j'allais chercher les sous tout seul et puis voilà. (…) J'faisais des livraisons aussi que ça soit au black ou déclaré. Euh j'faisais des marchés le matin … ensuite j'allais faire les livraisons le soir. Ensuite j'ai déjà fait de la charpenterie au black. Entre le marché et la livraison, donc j'faisais trois trucs d'un coup directement.* » Ali, entretien 1.

En outre, les entretiens menés ont permis de montrer que certains jeunes avaient eu des expériences qui sont plus valorisées sur le marché de l'emploi. C'est le cas d'Ali et Rémi qui ont débuté des contrats à durée indéterminée alors qu'il ne s'agit pourtant pas d'une norme chez les jeunes peu diplômés (Givord, 2005). Quant à Mourad, il a commencé un contrat d'apprentissage dans le cadre de son bac professionnel en pâtisserie. Cette expérience permettrait de favoriser l'insertion professionnelle des diplômés de CAP-BEP (Couppié & Gasquet, 2018). En revanche, ces trois jeunes ont mis fin à leur contrat pour des raisons variées : un déménagement, l'ambiance dans l'équipe ou encore les conditions de travail.

> « *Après pourquoi j'ai arrêté c'est parce que … je m'entendais plus au niveau des heures supp avec mon employeur. Pour lui c'était nécessaire de faire des heures supp alors qu'en vrai quand tu fais un CAP ou un bac pro par la suite t'as pas … c'est interdit de faire des heures supplémentaires. T'es là pour apprendre, t'es pas là pour travailler tu vois.* » Mourad, entretien 1.

Enfin, nous avons porté notre attention sur les expériences citoyennes. Dans le chapitre 1, nous avions mentionné l'influence du service civique sur l'insertion des jeunes (Yvon, 2014). L'étude de Thierry (2007) a montré que les activités bénévoles ont quatre types d'impact sur les demandeurs d'emploi : une meilleure image de soi, la création d'un réseau, un appui dans l'élaboration du projet professionnel et le développement de compétences. Dans le cadre de notre recherche, nous constatons que plusieurs enquêtés ont bénéficié de ce type d'expériences. D'abord, six d'entre eux ont effectué des activités bénévoles. Nous distinguons le bénévolat occasionnel de celui de plus longue durée (plus de six mois). Les missions de courte durée concernent l'aide dans des refuges pour animaux, les Restos du cœur, les épiceries solidaires ou les festivals. Deux enquêtés ont expliqué que ce bénévolat se déroulait dans le cadre de leurs études ou de leur emploi.

> « *Ouais j'ai fait du bénévolat, mais en festival, beaucoup d'associations comme ça, mais en festival. Donc euh sécurité pour les personnes, quand des personnes font des overdoses ou des trucs dans l'genre et aussi nettoyer le site tout ça, je l'ai fait plein de fois !* » Grégoire, entretien 1.

> « *Après j'sais qu'des fois les mercredis, j'm'amuse, avant j'allais dans les refuges vers ici et on a droit de sortir les chiens. J'faisais ça, ça occupe tout l'monde.* » Rémi, entretien 1.

Concernant les jeunes qui ont fait des missions de longue durée, il s'agit de bénévolat au sein d'un centre LGBT, d'un club de football et d'une association de quartier.

> « *J'ai fait pendant quelques temps au centre LGBT pour tout ce qui était sensibilisation tout ça. J'ai fait pendant quasiment un an.* » Anna, entretien 1.

> « *J'faisais partie de l'AG des jeunes, c'était en lien avec le centre social, donc on aidait un peu pour la gestion du quartier. On est allés voir les habitants pour savoir c'qu'ils veulent changer dans le quartier. Voilà y avait des réunions. Et le conseil jeunesse c'était pareil, mais directement avec le centre. Par exemple la fête du quartier, des évènements comme ça.* » Fatoumata, entretien 1.

Ensuite, cinq enquêtés ont bénéficié d'un service civique avant d'intégrer la GJ. Nous remarquons que les structures sont variées puisqu'elles concernent aussi bien une maison de retraite, un EHPAD, un conservatoire, un club de football ainsi que Pôle emploi. Pour l'ensemble de ces jeunes, cette expérience a été bénéfique dans leur parcours. Si l'on reprend la typologie de l'Injep (2020) présentée dans le chapitre 1, nous pouvons dire que nos enquêtés correspondent au groupe 4 des « précaires » qui ont déjà eu une expérience professionnelle de courte durée. Pour rappel, il s'agit aussi de jeunes qui ont généralement fréquenté le secondaire professionnel et qui étaient à la recherche d'un emploi avant de débuter leur service civique. Ainsi, nous pouvons l'illustrer avec les exemples de Fanny qui a effectué un service civique de huit mois à Pôle emploi, et Grégoire au sein d'un conservatoire de musique.

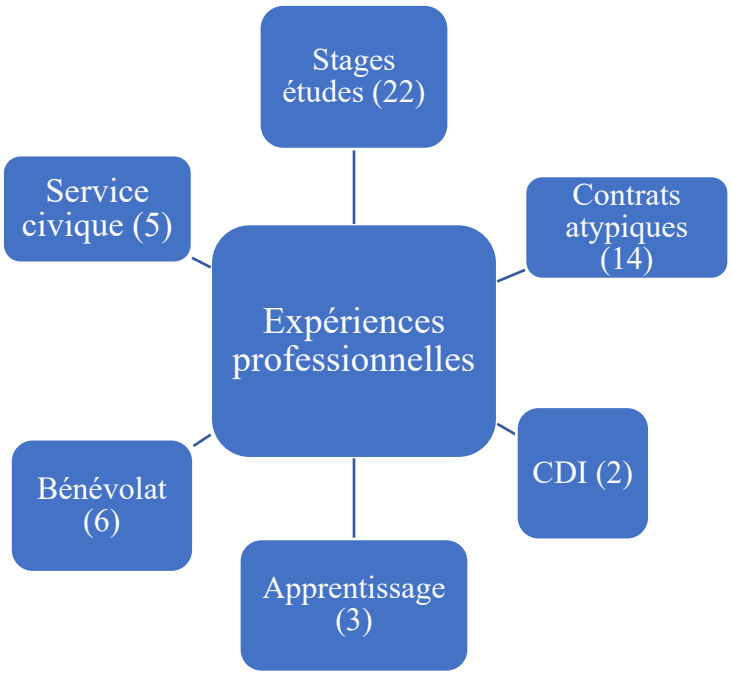
> « *Bah en fait j'ai cherché du boulot et comme j'ai pas trouvé j'ai fait le service civique de huit mois. En gros j'étais à l'accueil et j'aidais les gens qui arrivaient pas à faire leur CV, chercher du boulot tout ça* ». Fanny, entretien 1.

> « *Par la suite service civique donc au conservatoire en tant que communication tout ça. (…) Euh communicatif donc en gros j'devais amener un public un peu plus jeune au conservatoire. Mais en vrai l'ordre de mission était un peu bête parce que c'est un*

conservatoire et y a plein de jeunes dedans (rires). Donc du coup c'était un peu bête donc j'avais pas grand-chose à faire, donc j'faisais des interviews, des photos, j'essayais de mettre tout ça en scène. » Grégoire, entretien 1.

Le graphique suivant reprend l'ensemble des expériences mentionnées (figure 12). Ainsi, vingt-deux jeunes ont déclaré un stage effectué dans le cadre des études, quatorze des contrats atypiques contre deux contrats à durée indéterminée et trois des apprentissages. Concernant les expériences citoyennes, six jeunes ont effectué du bénévolat et cinq un service civique.

Figure 12. Expériences professionnelles antérieures des jeunes



Pour conclure, cette sous-partie a permis de montrer que, certes les expériences professionnelles des jeunes sont précaires, mais bien présentes. De plus, au-delà des formes d'emploi atypiques, certains enquêtés ont eu des expériences valorisées sur le marché du travail tels que les contrats à durée indéterminée, l'apprentissage et les expériences citoyennes. Nos résultats concernent le parcours des enquêtés avant la GJ. C'est pourquoi, nous nous questionnons maintenant sur leur entrée dans le dispositif.

1.4. L'entrée dans le dispositif Garantie jeunes

L'intérêt porté à l'entrée dans le dispositif amène à s'interroger sur les liens entretenus avec la Mission Locale, la période en tant que NEET et les motivations à intégrer la GJ.

Dans un premier temps, nous avons tenu à savoir comment les jeunes ont été orientés (figure 13). Ainsi, treize enquêtés ont évoqué leur conseiller référent. Ce constat va dans le sens des propos de Muniglia et Thalineau (2012) selon lesquels les conseillers doivent diriger les jeunes vers tel ou tel dispositif selon la pression des pouvoirs publics. Il y aurait d'ailleurs une sélection des plus dotés socialement et des moins éloignés de l'emploi (Couronné & Sarfati, 2018). Les extraits d'entretiens suivants montrent le rôle que détient le conseiller dans le choix du dispositif. Ainsi, les arguments donnés par les conseillers concernent principalement l'appui dans la recherche de stage et l'amélioration du réseau professionnel.

> « *C'est quand j'me suis inscrit ici pour trouver un travail et c'est ma conseillère qui m'a parlé d'la Garantie jeunes.*
> *Et tu sais pourquoi elle t'a orientée vers la GJ ?*
> *Pour que je puisse faire des stages surtout en rapport avec mon projet professionnel* ». Cindy, entretien 1.

> « *Bah avec ma conseillère Fabienne qui m'a dit que ça pourrait être bien pour moi de faire la Garantie jeunes, que j'allais pouvoir me faire un meilleur réseau.* » Fanny, entretien 1.

En revanche, les dix autres enquêtés ont connu le dispositif grâce à leur entourage, des membres de la famille ou d'amis qui ont déjà bénéficié d'un suivi. Ils ont alors eu des retours positifs qui les ont motivés à s'inscrire. Ainsi, la famille et les pairs auraient une influence sur la décision de « raccrochage » dans un dispositif d'insertion (Cauvier & Desmarais, 2017).

> « *C'est mon frère en fait il a déjà fait le dispositif. Et lui après il a trouvé un emploi. Il fait … employé libre-service* ». Tamara, entretien 1.

> « *J'avais un peu de monde qui était dedans. J'avais ma famille, une ou deux personnes qui sont rentrées dedans. Sinon des amis …*
> *Et ils ont eu une bonne expérience à la Garantie jeunes ?*

Ouais ça s'était bien passé. Ils ont réussi un truc, une formation. Voilà. » Ali, entretien 1.

Figure 13. Connaissance du dispositif Garantie jeunes

Ainsi, nous remarquons que près de la moitié des enquêtés se sont inscrits récemment à la Mission Locale. Parmi eux, deux jeunes s'étaient déjà rendus dans la structure pour avoir accès aux ordinateurs ainsi qu'au service d'impressions. Cinq étaient inscrits depuis au moins un an, mais n'avaient encore bénéficié d'aucun dispositif. Quelques-uns ont refusé de s'engager dans un dispositif proposé par leur conseiller. Il s'agissait principalement de l'école de la deuxième chance (E2C).

En revanche, quatre enquêtés ont déjà bénéficié de cet accompagnement à l'E2C et deux autres de celui de la GJ dans une région différente. L'analyse des discours de ces six jeunes montre que leur expérience était plutôt négative (tableau 14). En ce qui concerne l'E2C, les verbatims à consonance positive renvoient aux expériences professionnelles nouvelles, à l'élaboration du projet professionnel ainsi qu'à des savoir-faire comme les lettres de motivation.

« *C'est là-bas que j'ai appris à faire mes lettres de motivation ! (…) J'ai fait un stage en … en agent de service hospitalier puis en agent polyvalent de restauration. Et en animatrice pour voir celui qui me plaisait. Et après j'en ai refait d'autres en agent polyvalent de restauration et en service hospitalier parce qu'en animatrice c'était trop compliqué pour moi d'être avec des enfants. Et après j'ai validé mon projet pour faire agent polyvalent de restauration.* » Tamara, entretien 1.

Par ailleurs, les avis négatifs portent sur le manque de suivi et d'encadrement, la mauvaise orientation vers le projet professionnel ainsi que les difficultés à trouver des stages. Ainsi, il ne

semble pas toujours aisé de saisir l'offre proposée par l'E2C pour les jeunes les plus précaires (Loquais & Houot, 2018).

> « *Parce que l'E2C pfff t'es tout l'temps devant l'ordinateur, chercher, chercher, que là en arrivant ici on s'présente, on a expliqué c'qu'on a fait avant, tout ça. Qu'à l'E2C tu rentres, personne se présente à part les formateurs, les référents tout ça.* » Élise, entretien 1.

A propos des jeunes qui ont déjà bénéficié de la GJ, l'aspect positif tient à l'allocation mensuelle. En revanche, les verbatims à consonance négative renvoient également aux difficultés lors de la recherche de stages, à la pression mise par les conseillers et le manque d'encadrement.

> « *Ce que j'reproche c'est qu'on n'était pas assez encadrés. On était souvent livrés à nous-mêmes donc c'était … un groupe où y avait beaucoup de conflits donc c'était dur à gérer.* » Chloé, entretien 1.

> « *A chaque fois on me demandait pour les stages et ça me mettait trop de pression. J'étais dans ma période totale stress et tout. Et ça me mettait beaucoup trop de pression, de compte à rendre que j'avais pas les épaules pour et j'me suis dit « Bah tant pis j'arrête ». Mais maintenant je me sens prêt.* » Marvin, entretien 1.

Le tableau suivant reprend l'ensemble des encodages, positifs comme négatifs, relatifs à l'expérience antérieure d'un dispositif.

Tableau 12. Encodage « expérience dispositif antérieur » entretien n°1 issu de Nvivo

	École de la deuxième chance	**Garantie jeunes**
Aspects positifs	- Expériences professionnelles - Lettre de motivation - Projet professionnel	- Allocation mensuelle
Aspects négatifs	- Manque de suivi et d'encadrement - Mauvaise orientation - Difficultés à trouver des stages	- Difficultés à trouver des stages - Trop de pression - Manque d'encadrement

Ces premiers constats démontrent l'hétérogénéité des parcours des enquêtés. Ils interrogent sur la période en tant que NEET qui précède l'accompagnement GJ. C'est pourquoi, dans un second temps, nous nous sommes intéressés à la période où le jeune n'a été ni en emploi ni en études ni en formation, avant qu'il intègre le dispositif. Ainsi, nous avons remarqué que ces périodes étaient plus ou moins longues d'un enquêté à l'autre. De ce fait, nous avons pu identifier trois catégories de jeunes.

La première catégorie concerne dix des jeunes interrogés. La période en tant que « NEET » qui précède leur inscription à la GJ a duré entre deux et six mois environ. La majorité occupait ses journées en allant voir des amis. Trois d'entre eux ont eu des contrats précaires de courte durée, que ce soient des missions intérimaires ou non déclarées. Parmi les dix jeunes de cette catégorie, ils sont sept à avoir mal vécu cette situation. Ainsi, ces discours vont dans le sens du chômage entendu comme une « épreuve » (Paugam, 2007).

> « *Durant cette période j'suis resté chez mes parents, donc j'suis resté tous les jours chez mes parents. Ouais bah t'sais t'es pas bien on va pas s'le cacher. Tu sais que t'as fait un échec un peu, que t'as coûté de l'argent à tes parents, tu t'es coûté du temps à toi même … C'est sûre t'es pas bien. T'essayes de trouver des solutions pour l'avenir, comment tu vas faire, pourquoi …* ». Maxime, entretien 1.

La deuxième catégorie concerne sept jeunes interrogés. Quatre d'entre eux n'ont pas connu de longues périodes sans emploi ni formation. Cette période s'est résumée à quelques semaines seulement. En effet, ils ont intégré rapidement le dispositif après un emploi, un service civique ou un autre accompagnement vers l'emploi. Trois jeunes ont été sans emploi ni formation durant deux mois après la fin d'un contrat ou la fin de leurs études. Parmi l'ensemble de ces enquêtés, aucun d'eux n'a mal perçu cette période, dans la mesure où elle était de courte durée.

> « *Ouais bah là à la fin de mon CAP. J'me suis inscrit à la Mission Locale, à Pôle emploi et aussi en boîtes d'intérim pour essayer de trouver quelque chose quand même, mais au final ça pas duré longtemps du tout.* » Jason, entretien 1.

La troisième catégorie concerne six jeunes interrogés. Ils sont restés sans emploi, sans études ou formation au moins un an. Cette catégorie se rapporte davantage aux jeunes hommes. Durant cette période, deux enquêtés ont été amenés à aider des personnes de leur entourage. La période

n'a donc pas été mal vécue pour eux, car leurs journées étaient occupées. Ainsi, l'expérience de chômage n'est pas toujours synonyme de perte de sens (Chabanet, 2016).

> « *Bah même si c'était pas un travail ou des études j'avais quand même ma grand-mère et du coup … J'étais pas chez moi à rien faire sur mon canapé, j'avais toujours des trucs à faire, ou des papiers ou des courses ou des trucs qui se cassaient la figure ou des trucs … J'pouvais pas m'ennuyer !* ». Mégane, entretien 1.

En revanche, les quatre autres ont éprouvé plus de difficultés ce qui a donné lieu à une baisse de motivation. De ce fait, le chômage peut entraîner des répercussions psychologiques chez les jeunes (Boulkroune & Rouag, 2017).

> « *J'avais des moments, j'avais des périodes où j'étais motivé et déterminé du coup j'allais chercher du travail et pi bah quand j'rentrais bredouille, j'prenais un peu ça comme un échec et du coup bah j'avais du mal à me remotiver derrière. T'as l'impression de pas avancer dans la vie et ça t'met un coup au moral !* ». Marvin, entretien 1.

Après avoir porté notre attention sur la période qui précède l'inscription à la GJ, nous questionnons les motivations des jeunes à s'engager dans ce dispositif dans un troisième temps (figure 14). A ce sujet, Heinrich Pailleret (2021) distingue les aspirations à T0, au moment où les jeunes ne se connaissent pas encore, puis à T1, plus tard dans le collectif. Ainsi, l'auteure identifie en majorité un attrait pour la découverte professionnelle, l'importance du lien social, de l'allocation et de la recherche d'emploi. Nos entretiens se rapportent davantage à cette deuxième phase

Dans le cadre de notre recherche, nous distinguons quatre incitations positives, dans le sens où le jeune s'est inscrit pour des raisons directement liées aux objectifs du dispositif :

(1) Treize enquêtés attendent de la GJ un <u>appui pour la recherche de stages</u>, et de ce fait un gain d'expérience. Cette motivation résulte pour beaucoup d'entre eux d'un manque d'expérience professionnelle dû à des difficultés pour trouver des stages.

« *Le fait de faire des stages dans le domaine que je veux travailler et d'avoir de l'expérience professionnelle. J'ai pas beaucoup d'expérience et je sais que ça peut être un problème pour plus tard.*
Ton manque d'expérience a déjà été un frein ?
Oui oui. C'est pour ça que je suis là ! » Aminata, entretien 1.

(2) Huit enquêtés ont mentionné la volonté de travailler sur leur projet professionnel. En effet, ils espèrent que la GJ pourra leur apporter des pistes quant à leur orientation future.

« *C'est surtout l'accompagnement qui était proposé par rapport justement à la recherche d'un projet professionnel. (…) Alors pour le moment le projet professionnel c'est une grande abîme (rires). C'est très très vague*. » Anna, entretien 1.

(3) Sept enquêtés ont expliqué qu'ils s'étaient inscrits dans l'objectif de trouver un emploi à l'issue de l'accompagnement. Il s'agit de jeunes qui sont arrivés dans le dispositif avec un projet professionnel établi.

« *J'avais de l'argent j'ai tout perdu et j'suis là juste pour trouver un travail, coach sportif.* » Sofiane, entretien 1.

(4) Enfin, deux enquêtés ont été motivés par l'idée de se former, d'acquérir de nouvelles connaissances relatives au marché de l'emploi.

« *C'est le fait justement qu'on m'apporte un peu plus de connaissances sur … genre l'insertion en milieu professionnel (…) par exemple là les mercredis aller les voir et justement pas rester dans cette bulle, de « Oh non il fait pas beau dehors je sors pas », des trucs comme ça. Pour me pousser un peu en avant quoi !* ». Mourad, 20 ans, entretien 1.

En revanche, deux formes d'incitations négatives ont été identifiées :

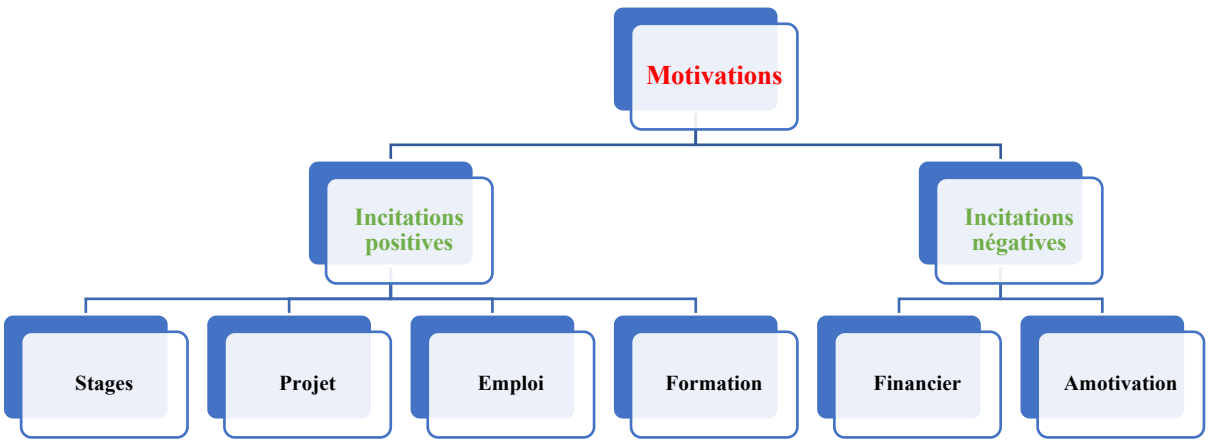
(1) Cinq enquêtés ont été incités par des motifs financiers. Il s'agit aussi bien de l'allocation mensuelle que de l'aide au permis qui est proposée par la Mission Locale.

« *Là j'suis venu ici parce que voilà j'mens pas c'est parce que c'est un peu la galère financièrement. Ma copine elle est tout seule au RSA avec la gamine, ça été la facilité pour moi. Après j'vais faire c'qui y a à faire.* » Rémi, entretien 1.

(2) Deux enquêtés se caractérisent par une absence de motivation à entrer dans le dispositif puisqu'il s'agit plus de « faire passer le temps ». Une des situations fait écho aux « soucis de préservation de soi » identifié par Vollet (2016) comme une échappatoire, un moyen de se protéger. En effet, Bryan s'est tourné vers le dispositif pour éviter une incarcération.

« *Et qu'est-ce qui t'a motivé à choisir la Garantie jeunes ?*
Bah que sinon il me restait encore six mois de prison à faire et si j'y avais pas été je serai retourné là-bas.
Donc tu ne vas pas retourner en prison ?
En fait j'ai un an pour me faire soigner par l'ANPAA[82] *parce que moi c'était pour triple récidive de bagarres avec armes en fait que j'étais en prison et à chaque fois y avait de l'alcool donc j'suis grave emmerdé avec l'alcool. Du coup faut que j'sois suivi pendant un an à l'ANPAA et que mes gammas ils baissent tout l'temps, faut que j'aille à la SPIP tous les jours sans louper de rendez-vous et fallait que j'trouve une formation et fallait que j'rembourse la moitié des dommages.* » Bryan, entretien 1.

Figure 14. Motivations à intégrer la Garantie jeunes



[82] Association Nationale de Prévention en Alcoologie et Addictologie.

Cette première partie a montré que nos enquêtés correspondent au public visé par le dispositif Garantie jeunes. D'abord, nos analyses ont mis en évidence leurs conditions de vie précaires et montrent qu'il s'agit bien de jeunes issus de milieux populaires. Ensuite, les parcours scolaires des jeunes révèlent des similarités avec ceux des « décrocheurs scolaires ». Leur parcours professionnel met en avant des expériences relativement courtes, même si certaines sont valorisées sur le marché de l'emploi. Enfin, l'intérêt porté à l'entrée dans le dispositif a permis de constater que la majorité des enquêtés a été orientée par son conseiller, a connu une période NEET d'une durée comprise entre deux et six mois, et a été motivée par l'appui dans la recherche de stages. La seconde partie de ce chapitre propose de se centrer sur une dimension importante de notre recherche : la prise en compte des compétences sociales des bénéficiaires.

2. Prise en compte des compétences sociales

Après avoir présenté le profil des bénéficiaires, nous nous intéressons à leurs compétences sociales, qui sont considérées comme une variable médiatrice dans notre modèle d'analyse. Dans un premier temps, nous montrons qu'elles détiennent une place particulière dans le dispositif GJ, au regard des ateliers collectifs que nous avons pu observer. Dans un second temps, nous faisons un état des lieux des *soft skills* des enquêtés au début de l'accompagnement.

2.1. La place des *soft skills* dans le dispositif GJ

Lors de notre phase d'observation, nous avons pu constater que les compétences non académiques ont une position spécifique dans le dispositif GJ. L'intérêt porté à ce type de compétences prend donc tout son sens. Ainsi, nous observons deux grandes tendances lors de la phase collective. La première repose sur l'apprentissage de la vie en groupe et la deuxième sur la volonté de redonner confiance aux jeunes.

2.1.1. Apprentissage de la vie en groupe

Dans un premier temps, l'apprentissage de la vie en groupe s'appuie sur l'assimilation d'un ensemble de compétences que l'on peut qualifier de « éthiques ». Elles concernent entre autres l'assiduité, le respect de l'autre et la politesse.

Ainsi, dès le début du parcours, l'atelier « charte de vie » permet de fixer les règles qui vont régir le groupe tout au long du collectif. Dans le support d'animation du conseiller, il est

mentionné le fait que les jeunes doivent « s'approprier les règles et les codes comportementaux », « ne pas abandonner par facilité », « formaliser un code de bonne conduite, de respect mutuel (collègues, hiérarchie), de responsabilisation des moyens mis à disposition (matériels, locaux) ». Ainsi, l'atelier débute par la présentation du dispositif et revient sur les objectifs de celui-ci, l'attribution de l'allocation et les obligations du jeune. Ces dernières reposent entre autres sur le respect des horaires et la justification des absences. Les conseillers insistent sur l'importance d'un respect mutuel, qui tient compte du respect de la prise de parole, de la politesse ou encore la non-discrimination. On demande au jeune d'être ponctuel, car il devra l'être aussi dans son milieu professionnel. Aussi, ce respect passe par le langage employé ainsi que la tenue vestimentaire. De nouveau, on invite les jeunes à s'habiller en circonstance (les piercings sont par exemple vivement déconseillés) car à tout moment un employeur peut se présenter à la Mission Locale. Cet ensemble de directives renvoie à la « préparation sociale à l'emploi » dont parlent Gautié et al. (2018). Il est donc question que les jeunes assimilent dès leur entrée dans la GJ les règles attendues sur le marché de l'emploi.

> « *Une conseillère explique aux jeunes que la tenue vestimentaire est importante dans la mesure où un employeur peut se présenter à n'importe quel moment à la Mission Locale. Il faut donc être « présentable ». Elle évoque aussi l'importance du langage : « Même si on n'est pas en cours de français, on essaye de se corriger ! » ».* Notes ethnographiques.

Par ailleurs, la fiche support qui est proposée aux conseillers est plus stricte puisqu'elle mentionne des tenues distinctes pour les filles et les garçons. Ainsi, il est demandé aux filles de « porter une jupe (au-dessus des genoux), pas de décolleté, maquillage et bijoux légers, pas de piercings plein le visage. ». Par conséquent, les bénéficiaires de la GJ doivent se conformer à un ensemble d'attitudes à adopter, relatives à l'*hexis corporelle*[83] (Bourdieu, 1980).

> « *Lors d'une discussion informelle avec une conseillère, je la questionne sur les tenues vestimentaires qui sont notées dans la fiche support. Elle rigole et m'explique que cette fiche n'est pas du tout actualisée, que l'on ne peut pas demander aux jeunes d'adopter*

[83] "L'hexis corporelle est la mythologie politique réalisée, incorporée, devenue disposition permanente, manière durable de se tenir, de parler, de marcher et, par-là, de sentir et de penser." (Bourdieu, 1980, p.117).

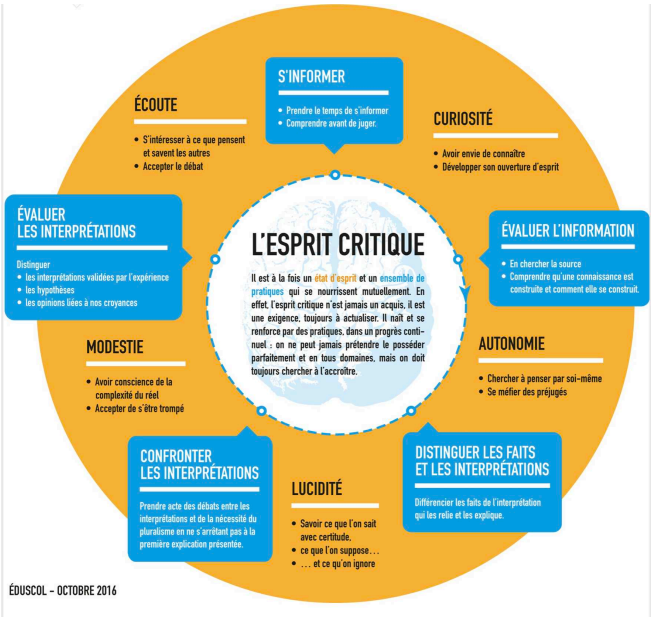
ce code vestimentaire. Elle-même n'est pas d'accord et juge ces directives trop strictes. » Notes ethnographiques.

Un volet de la fiche est également consacré à l'hygiène et à la sécurité. Il s'agit de responsabiliser les jeunes sur plusieurs points. Pour ce faire, le conseiller propose d'attribuer un rôle à certains bénéficiaires, sous forme de vote collectif ou non. Ainsi, nous distinguons entre autres un délégué de cohorte qui a notamment un rôle de médiateur et de porte-parole, un chef de file et cerfile en cas d'incendies. De plus, un planning est élaboré afin de savoir quels jeunes se chargent de nettoyer la salle ou fermer les volets notamment. Ces observations font écho au travail de socialisation des Missions Locales évoqué dans un chapitre 2.

Dans un deuxième temps, le collectif passe par l'ouverture d'esprit, le développement de compétences « citoyennes ». En effet, l'animation de l'atelier citoyenneté a pour objectif d'informer les jeunes sur leurs devoirs citoyens. Lors de celui-ci, le conseiller propose de revenir sur des définitions relatives à cette thématique, en distinguant par exemple la citoyenneté active de la citoyenneté passive. Il invite aussi à des questionnements sur des sujets comme l'égalité, l'implication dans la vie politique publique, les droits et devoirs, mais également la laïcité. Les jeunes sont amenés à réfléchir sur le schéma relatif à l'esprit critique (figure 15). Ces observations coïncident avec le fait que la citoyenneté est récemment apparue comme un levier d'innovation au sein des Missions Locales, puisque l'approche citoyenne favoriserait l'insertion sociale et professionnelle. Ainsi, la posture citoyenne est définie selon cinq dimensions : l'esprit critique, le respect et l'ouverture, la confiance en soi et aux autres, la créativité et l'esprit d'initiative, mais aussi l'intérêt général.[84]

[84] https://www.unml.info/assets/files/actualies/RepresentationReseau2020/4pages-13-dec-vdif.pdf (page consultée le 16 juin 2022)

Figure 15. Schéma distribué durant l'atelier « citoyenneté »



Dans un troisième temps, les jeunes sont amenés à collaborer lors de certains ateliers. Celui relatif au blason de cohorte en est l'exemple type. En effet, cet atelier constitue un atelier fort du collectif. Lors de celui-ci, les jeunes sont amenés à réaliser collectivement le blason qui sera affiché dans la salle. Généralement, le conseiller qui l'anime demande aux jeunes de se diviser en deux groupes pour que chacun travaille sur un projet de blason. Il désigne alors deux chargés de projet. Les jeunes sont ensuite laissés en autonomie. Ils doivent réfléchir aux valeurs du groupe et à la façon dont ils vont représenter celles-ci sur un support. Les objectifs de cet atelier sont divers : développer l'esprit créatif, la collaboration en équipe et fédérer les bénéficiaires entre eux. La figure 16 correspond à un exemple de blason créé par les jeunes durant nos observations. Il exprime un ensemble de valeurs prônées par le groupe, telles que la détermination, la sincérité, la persévérance, l'égalité. Il fait aussi référence à une projection dans le futur et le souhait de se surpasser. Ainsi, renforcer le sentiment d'appartenance à un groupe est important puisque les pairs constituent un « ingrédient » du raccrochage scolaire (Zaffran & Vollet, 2016).

Figure 16. Exemple de blason de cohorte réalisé

En plus de l'apprentissage de la vie en collectivité, les ateliers sont tournés vers la confiance en soi. Un de leurs objectifs consiste donc à redonner confiance aux jeunes.

2.1.2. Redonner confiance aux jeunes

Le dispositif GJ a la volonté d'amener les bénéficiaires à avoir confiance en eux (Gautié et al., 2018). De ce fait, les conseillers en Mission Locale vont devoir apprendre aux jeunes à valoriser leur potentiel sur le marché du travail. C'est pourquoi, durant les semaines de collectif, des ateliers tels que « confiance en soi », « connaissance de soi », « compétences fortes » vont dans le sens de cette démarche.

Premièrement, l'atelier « confiance en soi » est centré, comme son nom l'indique, sur le gain de confiance. Lors de nos observations, cet atelier est animé par la psychologue de la structure. En revanche, elle ne se présente pas en tant que telle devant les jeunes pour éviter les aprioris négatifs et toute forme de violence symbolique. Lors de nos observations, plusieurs exercices ont été proposés aux jeunes. D'abord, plusieurs jeux ont eu lieu dans un parc. Par exemple, celui des « dalton », où les jeunes devaient se ranger par ordre croissant du plus petit au plus grand, mais aussi des jeux de mime. Ensuite, les bénéficiaires ont dû simuler un entretien d'embauche : tandis que l'un est employeur, l'autre joue le rôle du candidat. L'ensemble de ces animations amène le jeune à s'exprimer devant un groupe, sortir de sa zone de confort, lâcher

prise, mais également développer son imaginaire. Elles seraient utiles dans la mesure où plusieurs jeunes ont été identifiés comme ayant peu confiance en eux.

> « *Lors d'une discussion avec une conseillère, elle m'explique qu'elle a observé plusieurs jeunes de la cohorte qui n'ont pas confiance en eux. Ce manque de confiance peut être un frein pour leur insertion : « La confiance c'est la base pour s'insérer ! ». Elle prend l'exemple d'une jeune très réservée dans le groupe. Elle pense lui proposer l'atelier théâtre à la fin de la GJ pour travailler sur le développement de la confiance en soi.* » Notes ethnographiques.

Nous n'avons pas pu observer cet atelier théâtre, mais cette initiative se met en place dans d'autres structures à l'image des Missions de Lutte contre le Décrochage Scolaire (MLDS) (Assere, 2020).

Deuxièmement, redonner confiance aux jeunes passe par la reconnaissance de leur potentiel. Ainsi, l'atelier « connaissance de soi » propose de travailler sur les atouts du jeune. En effet, il est amené à identifier sa motivation, ses choix de vie, le cadre et les conditions de travail qu'il souhaite. L'utilisation du « trèfle chanceux »[85] permet de faire un bilan sur la connaissance de son profil (dimension de « soi »), des lieux de recherche d'emploi (dimension « lieu »), des moyens à mettre en œuvre pour trouver un emploi (dimension « méthode ») et de l'environnement socio politico économique (dimension « E.S.P.E »). Aussi, l'atelier « compétences fortes » constitue un temps fort du collectif. Lors de celui-ci, les bénéficiaires sont amenés à associer des définitions par rapport à une liste de compétences génériques : le sens de l'organisation, des responsabilités, de l'observation, la facilité d'adaptation, à entrer en relation avec les autres, à réaliser des tâches répétitives, à travailler sous pression, la persévérance, la débrouillardise, la confiance en soi, la minutie et l'esprit d'équipe. Ensuite, pour chacune d'entre elles, le jeune doit cocher les items qui lui sont associés, de façon à observer si oui ou non cette compétence constitue une de ces forces. Si c'est le cas, il doit noter des exemples concrets pour le prouver (figure 17). Cet atelier est largement apprécié par les bénéficiaires de la GJ, qui ont le sentiment d'avoir pris conscience de leur potentiel sur le marché du travail.

[85] Cette méthode a été créée par Jacques Limoges, sociologue et professeur à l'Université de Sherbrooke au Québec. Elle est régulièrement utilisée par les professionnels de l'insertion dans le cadre d'un accompagnement vers la recherche d'emploi.

Figure 17. Extrait fiche « compétences fortes »

Avant de cocher, pensez bien à votre façon d'agir dans vos activités	Très rarement	Dans certaines conditions	Souvent	Très souvent
Je suis agréable avec les personnes que je rencontre				
J'établis rapidement de bonnes relations avec les gens				
Je sens comment va quelqu'un sans qu'il ait à me le dire				
J'écoute les gens et je comprends leurs besoins				

Nom de cette compétence générique selon vous :

Regardez où sont placés vos croix
Pouvez-vous dire si c'est une de vos compétences fortes ?

☐ Oui, c'est une de mes forces

☐ Non, ce n'est pas une de mes forces

Si vous avez répondu « oui », vous devez trouver de bons exemples personnels. Ces exemples doivent prouver que cette compétence est une de vos forces

Après avoir présenté la place des compétences sociales au sein de la GJ, nous nous concentrons désormais sur les bénéficiaires du dispositif. Ainsi, nous souhaitons observer quelles compétences ont les jeunes au début de l'accompagnement.

2.2. Description des compétences non académiques en début d'accompagnement

Pour rappel, nous avons porté notre attention sur treize compétences sociales, en tenant compte de celles les plus recherchées par les recruteurs. Nous avons interrogé les enquêtés à propos de leurs *soft skills* au début et à la fin de l'accompagnement. Nous nous concentrons ici sur les compétences à l'entrée dans le dispositif. Nous interrogeons chacune d'entre elles, puis proposons une vue d'ensemble des compétences sociales par le biais d'une typologie réalisée sur Nvivo.

2.2.1. La confiance en soi et l'estime de soi

Plusieurs travaux scientifiques ont montré l'importance de la confiance en soi (Binggeli, 2009 ; OECD, 2015) et de l'estime de soi (Brockner et al., 1998 ; Heckman et al., 2006 ; Albandea & Giret, 2016 ; Goldsmith et al., 1997) sur le marché du travail. Nous présentons ici ces deux compétences de manière conjointe dans la mesure où la littérature les associe régulièrement. En effet, ces concepts portent souvent à confusion, pourtant leur signification est bien distincte. D'abord, l'estime de soi peut être définie comme « l'évaluation globale de la valeur de soi en tant que personne, c'est-à-dire le degré de satisfaction de soi-même » (Jendoubi, 2002, p. 5). A l'inverse, la confiance en soi renvoie davantage à la notion de capacité : la capacité à faire des choix, prendre des décisions et à agir notamment (Garneau, 1999).

La mesure de l'estime de soi repose généralement sur l'échelle de Rosenberg (1965). Cet outil de référence est particulièrement utilisé dans les travaux de psychologie. Il repose sur dix items pour lesquels l'individu doit de se positionner selon une échelle de Likert. Nous nous sommes alors inspirés de ceux-ci et avons demandé aux enquêtés s'ils étaient généralement satisfaits d'eux-mêmes, s'ils leur arrivaient de penser qu'ils étaient « nuls » ainsi que les raisons pour lesquelles ils sont fiers d'eux. Concernant la confiance en soi, il n'existe à notre connaissance pas d'échelles de mesure largement répandues. C'est pourquoi nous nous sommes appuyés sur la recherche de Fanchini (2016) et les avons questionnés sur la confiance en leurs capacités. Aussi, l'interrogation par entretien nous a permis d'approfondir certains éléments, en demandant notamment aux jeunes si selon eux une expérience particulière était susceptible d'expliquer leur sentiment de compétence.

L'analyse des entretiens va dans le sens des résultats de Gautié et al. (2018) selon lesquels les bénéficiaires de la GJ ont une faible estime d'eux-mêmes. En effet, treize d'entre eux ont déclaré avoir un regard négatif sur leur personne. Ce sentiment s'exprime dans le cadre professionnel, lorsque les enquêtés n'arrivent pas à réaliser une tâche demandée ou lorsqu'ils évoquent leurs difficultés à trouver un emploi. Aussi, certains ont fait le parallèle avec leur parcours scolaire, et plus précisément ce qu'ils considèrent comme des échecs. Ainsi, le décrochage scolaire induirait une baisse de l'estime de soi (Bourgeois, 2017). C'est le cas par exemple de Fanny qui n'a pas validé son Brevet des collèges, son bac professionnel ainsi que son CAP.

> « *Bah vu que j'ai loupé beaucoup de diplômes... J'me sens un peu nulle dans tout ça quand même. J'me dis que rien n'est fait pour moi, que j'vais pas trouver de travail ensuite.* » Fanny, entretien 1.

Lors des entretiens, douze enquêtés ont déclaré avoir peu confiance en eux. Le manque de confiance des jeunes en leurs capacités se révèle parfois lors d'ateliers collectifs où on les invite à mobiliser un ensemble de compétences. C'est le cas notamment des tests de raisonnements logiques, où plusieurs jeunes abandonnent, car ils ne se considèrent pas comme assez compétents par rapport aux autres. Camille évoque ses difficultés en mathématiques au moment de remplir la première fiche de progression. Elle se rend compte que son faible niveau peut interférer avec son projet professionnel qui est d'être caissière.

> « *J'ai honte de ce que j'ai mis [par rapport à la fiche de progression]. J'ai besoin de revoir l'orthographe et conjuguer les phrases et revoir les maths. J'étais bonne en primaire, mais après catastrophe ! J'ai vraiment honte de vouloir être caissière avec ce niveau ...* » Camille, lors d'une conversation informelle.

En revanche, ces jeunes ne peuvent être résumés au manque d'estime et de confiance en soi. En effet, lorsque nous leur demandons les raisons pour lesquelles ils sont fiers d'eux, six évoquent leur réussite personnelle : être indépendant, avoir entrepris des démarches pour s'inscrire dans le dispositif ou encore être parvenu à « *s'en sortir* » malgré leurs difficultés scolaires.

> « *Euh... bah la première où j'suis fier c'est que... j'ai r'doublé deux fois et à chaque fois on m'a dit que j'avais pas l'niveau pour passer l'étage supérieur et à chaque fois j'leur ai dit « Non vous vous trompez j'vais y arriver » et l'année d'après bah j'y arrivais. J'y suis toujours arrivé. Et la deuxième chose c'est que j'ai tout quitté, la fac... et j'ai dit à mes parents et mes proches que j'voulais rentrer dans l'milieu du foot. On m'disait « Non tu y arriveras pas », entrer t'sais dans un club et là j'suis dans un club au final.*» Maxime, entretien 1.

Finalement, même si la majorité d'entre eux ne se sent pas compétente en termes d'estime de soi et de confiance en soi, ce n'est pas le cas de tous les enquêtés.

2.2.2. La communication

La communication apparaît comme une compétence primordiale sur le marché du travail (Noukoud, 2000 ; Baron & Markman, 2000 ; Robles, 2012 ; Lainé, 2016 ; Filali et al., 2020). Sa définition est plus complexe même si elle est communément appréhendée comme « l'aptitude à comprendre une situation d'échange et à y répondre » (Bautier, 1983, p.89). Fanchini (2016) prend en compte « la capacité de s'exprimer, écrire, écouter, soumettre ses idées » (p.91).

Dans le cadre de notre recherche, son évaluation s'est inspirée du référentiel Passeport Avenir (2011) qui identifie cinq niveaux de communication, allant de l'écoute à la présentation claire d'information (niveau 1) jusqu'à la communication de façon stratégique (niveau 5). Aussi, les travaux de Fanchini (2016) nous ont amenés à distinguer la communication orale et écrite. Ainsi, nous nous sommes d'abord attachés à connaître les expériences des jeunes en matière d'entretien d'embauche. Nous leur avons alors demandé s'ils avaient été à l'aise devant les recruteurs. De plus, il était question de savoir s'ils pensent s'exprimer de façon claire, s'ils savent argumenter, tenir compte des points de vue et communiquer à l'écrit.

Nos analyses démontrent que seize de nos enquêtés se sentent globalement compétents en termes de communication orale. En revanche, sept jeunes ont évoqué leur stress lors d'exercices oraux. Ce constat a été fait lors des ateliers de simulations d'entretiens d'embauche. En effet, nous avions observé plusieurs jeunes peu à l'aise avec ce type d'exercices. D'ailleurs, un jeune avait refusé de participer à l'atelier, en expliquant qu'il ne voulait pas « *s'afficher devant tout le monde* ». D'autres ont parfois l'impression de ne pas être clairs quand ils veulent exprimer leurs idées.

> « *Nan j'suis plutôt à l'aise, mais … des fois j'ai du mal, dans mes … Par exemple la lettre de motivation, j'avais plusieurs idées et j'avais du mal à faire un … moi c'est des paragraphes que j'comprends mais c'est pas forcément compréhensible donc on a dû m'aider pour ça.*
> *Oui, ordonner tes idées ?*
> *Oui parce que moi j'suis quelqu'un de pas organisé (rires) du coup j'pense un truc du coup j'le note, mais c'est après seulement que je mets au clair.* » Mégane, entretien 1.

Par rapport à la communication écrite, le constat est semblable puisque dix-huit enquêtés se considèrent comme compétents. Néanmoins, les six autres ont mentionné des difficultés orthographiques même si celles-ci ne semblent pas avoir d'impact sur leur embauche. En effet, leur projet professionnel ne requière pas nécessairement de compétences rédactionnelles. Or, des bénéficiaires comme Kévin nous ont expliqué avoir eu des reproches de la part des recruteurs.

> « *On te l'a déjà reproché dans le cadre du travail ?*
> *Ouais. Les employeurs me l'ont reproché. Parce que quand j'étais en vente fallait que je fasse les étiquettes pour les produits et pi … c'était illisible quoi.*
> *Ah oui ?*
> *Ouais j'peux plus te dire c'était quoi, mais voilà on comprenait pas c'que je voulais dire*
> *Et tu en penses quoi ?*
> *Bah j'pense que j'aurai du plus écouter à l'école. J'vois bien que ça peut me poser des problèmes maintenant, mais bon c'est comme ça !* » Kévin, entretien 1.

Nous pouvons donc dire que la majorité des enquêtés se sent compétente à la fois concernant la communication orale et écrite.

2.2.3. La persévérance

La persévérance est également une compétence non académique importante sur le marché de l'emploi (Brockner et al., 1998 ; Andersson & Bergman, 2011 ; Albandea & Giret, 2016). Concernant sa définition, le modèle de Tinto (1975) permet d'expliquer la persévérance à l'université. Ainsi, elle est largement appréhendée dans le contexte scolaire, comme un engagement continu dans les études (Clercq et al., 2014). Or, nous considérons cette compétence dans une dimension plus large, en l'associant entre autres à la motivation et à la détermination (Heckman & Kautz, 2012), mais aussi à l'engagement comportemental (De Bonin et al., 2004).

De façon à mesurer la persévérance, nous nous sommes inspirés de la « Grit Scale » de Duckworth et al. (2007). Nous avons utilisé plusieurs items et nous nous sommes attachés à savoir si le jeune se considère comme un travailleur acharné, abandonne facilement, si les échecs l'encouragent ou à l'inverse le découragent.

A propos des bénéficiaires de la GJ, Couronné et Sarfati (2018) ont constaté qu'il y avait peu de jeunes totalement démotivés et passifs dans le dispositif. De ce fait, nous pouvons supposer que les bénéficiaires sont davantage persévérants. Dans notre recherche, nous observons que dix enquêtés se considèrent comme persévérants. C'est le cas de Mégane qui s'identifie comme quelqu'un d'acharné.

> « *Nan parce que je suis quelqu'un d'acharné donc quand je veux quelque chose je continue jusqu'à ce que ça fonctionne. Et si vraiment ça fonctionne pas j'abandonne, mais au bout de (rires). Parce que moi j'me dis que si jamais j'échoue quelque chose faut que je travaille plus pour obtenir ce quelque chose ou alors bah … c'est pas si grave que ça. Si je rate là je réussirai ailleurs.* » Mégane, entretien 1.

Aussi, Mourad prend l'exemple de son expérience scolaire pour expliquer qu'il ne se décourage pas face aux échecs.

> « *Ça me rend plus fort. Ouais par exemple tu sais le fait que j'ai arrêté l'école en seconde, y a pas mal de gens qui disent qu'arrêter les études c'est un échec tout ça, mais moi j'trouve qu'au contraire nan ! A l'école on t'apprend peut-être les futurs métiers tout ça, on t'apprend pas vraiment ce que c'est que la vie, par exemple comment gagner de l'argent tout ça. Et le fait d'avoir arrêté jeune j'me suis mis aussi dans le monde professionnel jeune et ça m'a permis de voir plein de trucs que peut-être à la sortie de grandes études j'aurais pas vu.* » Mourad, entretien 1.

En revanche, treize enquêtés se considèrent comme peu persévérants au regard du découragement qu'ils ressentent face aux échecs. Ainsi, Kévin évoque les désillusions lors d'entretiens professionnels.

> « *Bah par exemple j'postule, on m'demande un entretien et au final ça prend pas, ça commence à désespérer. Pi au bout de plusieurs entreprises de faites et qu'ils refusent bin … J'commence à penser dans l'échec et m'désespérer.* » Kévin, entretien 1.

Marvin va plus loin dans ses propos, en expliquant l'impact négatif que peuvent jouer ces échecs sur son bien-être psychologique. Ainsi, il y aurait un lien entre dépression et persévérance (Théberge, 2008).

> « *Bah ça m'détruit … Ca m'détruit, ça m'démotive beaucoup. J'travaille là-dessus justement pour me dire c'est un échec, mais j'en aurai d'autre. Après c'est pas évident. Selon moi, du point de vue de mon comportement ça m'touche beaucoup un échec.* » Marvin, entretien 1.

Au regard de ces éléments, nous pouvons affirmer tout de même que la majorité des enquêtés se sent peu persévérante.

2.2.4. L'intégrité et la courtoisie

Robles (2012) a montré l'importance des compétences comme la courtoisie chez les recruteurs, mais aussi de l'intégrité, de la même façon que l'étude de Filali et al. (2020). L'intégrité est définie comme « l'honnêteté, l'éthique, les mœurs nobles, posséder des valeurs personnelles, faire ce qui est juste » (Fanchini, 2016, p.102). La littérature lui associe communément la courtoisie et la politesse. Plus généralement, nous considérons l'intégrité et la courtoisie comme des compétences éthiques. Ainsi, nous remarquons un intérêt croissant pour ce type de compétence, dans un contexte où émergent les questionnements sur le développement durable et les problématiques d'ordre économique et social (Van der Yeught et al., 2012). De ce fait, la définition de la compétence éthique va au-delà de la bonne conduite des individus, du respect des normes et de valeurs de l'entreprise. Plusieurs auteurs tentent de la définir, à l'image de Fortin et Martel (1997) qui la considèrent comme « la capacité d'un professionnel à rendre des jugements moraux » (p.61). Genard (2017), quant à lui, apporte des précisions en distinguant deux dimensions : « une composante affective (la capacité d'être affecté, où s'entremêlent sensibilité et cognition à émotions que l'on éprouve) et une composante conative (la capacité d'engagement). » (p.3).

D'abord, notre mesure de l'intégrité est inspirée de l'étude d'Ashton et Lee (2004) qui ont proposé d'ajouter au modèle des Big Five, une dimension appelée « Facteur H », pour désigner l'honnêteté et l'humilité. Leur mesure repose sur seize items distincts, qui présentent différentes mises en situation. Dans notre recherche, nous avons repris quatre d'entre eux qui semblaient être les plus pertinents pour les jeunes interrogés. Ainsi, nous avons demandé aux enquêtés s'ils pourraient faire semblant d'aimer quelqu'un, voler un portefeuille avec de l'argent et une pièce d'identité, être traités comme supérieurs aux autres, mais également considérer l'argent comme quelque chose de particulièrement important. Concernant la courtoisie, il n'existe pas d'échelle

de mesure à notre connaissance. C'est pourquoi nous nous sommes référés aux définitions usuelles qui lui sont attribuées pour formuler nos questions. Ainsi, nous avons demandé aux enquêtés s'ils avaient tendance à juger les autres, s'ils se considéraient comme respectueux et s'ils utilisaient régulièrement les règles de politesse.

A la suite de nos analyses, nous remarquons que la majorité des jeunes se sent compétente concernant l'intégrité et la courtoisie. Les discours montrent qu'ils sont particulièrement attachés au respect comme l'avait constaté Cicchelli (2003).

> « *Le respect pour moi c'est la base de tout. Que ce soit avec des potes, mais aussi pour trouver un travail. Si tu respectes pas les gens, le patron c'est mort ! Moi j'te respecte aussi si tu me respectes ! ».* Mourad, entretien 1.

Il apparaît également que les valeurs relatives à la famille et au partage sont importantes pour les enquêtés, comme l'avait souligné Dabi (2021).

> « *Moi ma famille c'est le plus important, qu'ils aillent bien surtout. Ils m'ont toujours soutenu même quand j'ai déconné donc forcément j'ai l'impression que je leur dois de réussir dans ce que j'entreprends dans ma vie perso.* » Rémi, entretien 1.

En revanche, six enquêtés ont eu des propos qui vont à l'encontre de ce qui est attendu pour être considéré comme intègre ou courtois. Par exemple, ils sont cinq à expliquer ne pas toujours appliquer les règles de politesse et trois à ne pas se considérer comme systématiquement respectueux.

> « *Et dans la vie de tous les jours, tu respectes systématiquement les règles de politesse ?*
> *Des fois oui, des fois non. Quand je suis un peu agacé non.*
> *Tu as un exemple ?*
> *Bah quand j'suis énervé ça m'arrive de pas toujours les respecter. J'parle mal.* »
> Baptiste, entretien 1.

Finalement, nous pouvons affirmer que la majorité des enquêtés se considère comme intègre et courtoise. Ce constat va à l'encontre de l'image négative qui peut être attribuée aux jeunes par les médias (chapitre 1).

2.2.5. L'autonomie, le sens des responsabilités et la prise d'initiative

L'autonomie s'avère être également une compétence recherchée par les employeurs (Lainé, 2016 ; Mongin & Mohib, 2019), de la même façon que le sens des responsabilités (Robles, 2012 ; Lainé, 2016 ; Filali et al., 2020) et la prise d'initiative (Barth & Géniaux, 2010). Si nous revenons d'abord sur leurs définitions, nous avons présenté le concept d'autonomie dans un chapitre 1. Ici, nous pouvons considérer l'autonomie comme le fait de réussir à « se débrouiller seul » (Castel, 1995). Concernant le sens des responsabilités, Fanchini (2016) lui associe les dimensions « être responsable, fiable, faire le travail demandé, ingéniosité, autodiscipline, vouloir faire au mieux, être consciencieux, avoir le sens du commun » (p.102). Quant à la prise d'initiative, elle est communément appréhendée comme la capacité à se prendre en main et à anticiper.

Il n'existe pas à notre connaissance d'échelle de mesure pour chacune de ces *soft skills*. C'est pourquoi nous nous sommes principalement appuyés sur le référentiel Passeport Avenir (2011). De ce fait, nous avons demandé au jeune s'il avait déjà exercé des tâches à responsabilité dans le cadre du travail et en dehors, s'il voulait avoir ce type de tâche dans son emploi, s'il sait travailler de façon autonome, aime prendre des initiatives, mais aussi gérer des imprévus.

D'abord, nos analyses montrent que la majorité des enquêtés (21) a déjà travaillé de façon autonome lors d'expériences professionnelles. Or, les jeunes n'ont pas été confrontés à de réelles responsabilités durant leur emploi. Pourtant, ils sont seize à évoquer des responsabilités au sein de leur famille.

> « *Ma nièce, mon neveu, très petit. Parce que mon neveu habitait entre guillemets trois semaines sur quatre dans ma chambre. Et donc je devais m'en occuper souvent, ma nièce aussi, ma grand-mère actuellement. Et ouais ma mère aussi j'ai eu à m'en occuper.* » Mégane, entretien 1.

> « *Bah je suis beau papa, j'élève une petite fille de six mois. C'est ma fille, mais voilà … Les enfants quoi, on garde la maison d'la maman … Sinon quand papa et maman y partent faut garder la maison … Après en dehors nan, à part que voilà j'suis beau-père c'est tout.* » Rémi, entretien 1.

Treize d'entre eux souhaitent exercer des responsabilités au sein de leur emploi. En effet, ils font régulièrement le parallèle avec leur projet professionnel qui nécessite d'être responsable.

> « *Bah là justement je suis en train d'essayer avec mon pote justement il va m'mettre en sous-traitance, je veux ouvrir ma microentreprise aussi. Moi j'serais plus bâtiment plomberie. Plus maçonnerie plomberie, tout c'qui est dans le bâtiment. Donc ouais j'me vois bien tout seul avec mon camion avec mon travail que je fais pour moi, donc forcément que j'sois responsable.* » Bryan, entretien 1.

Concernant la prise d'initiative, les enquêtés semblent moins à l'aise même s'ils sont tout de même dix à aimer prendre des initiatives et être prêts à gérer des imprévus. A ce sujet, Mourad prend l'exemple d'une situation durant laquelle il a dû réagir rapidement.

> « *Euh ouais par exemple y a un mec qui avait sorti quelque chose du four, j'crois c'était des flans ou des crèmes et c'était hyper chaud. Les trucs il les a maintenus du coup c'est tombé sur ses avant-bras et il s'est brûlé en fait. Du coup bah genre y en avait deux trois qui étaient avec moi qui regardaient et qui étaient trop sous le choc. J'suis parti, j'ai pris des torchons et j'les ai mis sous l'eau et j'les ai mis sur lui. J'ai sorti mon téléphone et j'ai appelé le SAMU.* » Mourad, entretien 1.

Concernant ces trois compétences, nous pouvons dire que nos enquêtés se sentent davantage compétents en termes d'autonomie et de sens des responsabilités, en comparaison à la prise d'initiative.

2.2.6. Le travail d'équipe

Un ensemble de travaux a démontré l'intérêt de la capacité à travailler en équipe lors du processus de recrutement (Baron & Markman, 2000 ; Barth & Géniaux, 2010 ; Robles, 2012 ; Lainé, 2016). La capacité à travailler en équipe, appelée également coopération ou collaboration, est entendue comme la capacité à travailler avec les autres.

Dans notre recherche, sa mesure s'inspire du référentiel Passeport Avenir (2011). Ainsi, il a notamment été demandé au jeune s'il aime le travail d'équipe, s'il pense savoir s'intégrer dans une équipe de travail et la posture qu'il adopte. Nous avons distingué cette compétence dans le cadre professionnel, scolaire, mais également extérieur à ces deux dimensions.

Les entretiens ont alors révélé que la majorité des jeunes (22) aime le travail d'équipe et plus précisément le fait de s'entraider, de pouvoir communiquer à plusieurs, de découvrir et de partager.

> « *C'est pouvoir avoir un p'tit peu toutes ces visions différentes et aussi justement à faire des choses en commun alors qu'on part pas du tout du même endroit, que personne a la même façon de voir les choses et c'est intéressant je trouve ! Ca amène vraiment une vision très différente sur un même sujet, sur un même projet.* » Anna, entretien 1.

A l'exception d'un jeune, les enquêtés pensent savoir s'intégrer à une équipe de travail. Ils sont treize à se considérer comme n'étant ni en retrait ni en leader, cinq à se mettre en retrait et quatre en position de leader.

> « *Bah ouais en leader moi j'aime bien qu'ils écoutent ce que j'fais. Moi j'ai toujours mes façons en fait. J'vois l'boulot, moi j'crois que j'ai un don en fait. Je vois le boulot je sais comment faire, faut que ça soit fait dans ma façon sinon ça va pas (rires).* » Bryan, entretien 1.

Dans le contexte professionnel et scolaire, l'ensemble des jeunes a déjà été amené à collaborer, que ce soit lors de stages, d'emplois ou de projet de groupe en classe. Dans un cadre extérieur, les expériences de collaboration en équipe relèvent principalement des activités sportives pour dix-sept d'entre eux.

> « *Bah forcément dans le cadre sportif avec le foot, t'es tout le temps en équipe.* » Maxime, entretien 1.

Trois autres enquêtés ont fait le lien avec leur famille.

> « *Faut savoir que j'ai huit frères et sœurs donc on est obligés pour gérer la vie normale, ou les problèmes ou les enfants de ... tout ça. Parce que, admettons mon père peut pas aller à un endroit parce que j'suis à Paris ou autre, pour chercher mes frères et sœurs c'est ma belle-mère ou moi, mon neveu je suis sur la liste aussi. Donc si ma belle-sœur peut pas, elle m'appelle, j'suis à pied en vingt minutes j'y suis je le récupère. On est obligé de fonctionner comme ça !* » Mégane, entretien 1.

Ainsi, ces éléments démontrent que les jeunes se sentent majoritairement compétents en termes de collaboration dans une équipe de travail.

2.2.7. L'aversion au risque

L'aversion au risque a été choisie parmi les compétences étudiées puisqu'elle influerait sur la rémunération (Albandea & Giret, 2016 ; Bensidoun & Trancart, 2018). Il est donc question de s'intéresser à l'attitude face au risque chez nos enquêtés.

Afin de mesurer l'aversion au risque, nous avons réutilisé un item similaire à l'étude d'Albandea & Giret (2016) qui consiste à demander si l'enquêté est toujours prêt à prendre des risques ou préfère les éviter. Nous avons tenu à préciser cette question, en demandant au jeune de donner des exemples de risques qu'il a pu prendre selon lui. La focale s'est ensuite posée sur le secteur de l'emploi, en demandant s'il préfère un emploi avec un salaire faible et une grande sécurité ou un emploi avec un salaire élevé et une faible sécurité.

D'abord, les avis sont partagés concernant la prise de risque ou à l'inverse l'évitement. En revanche, les enquêtés sont plus nombreux (16) a déclaré préférer la sécurité au salaire alors qu'ils sont cinq jeunes hommes à préférer un salaire élevé. Ce constat confirme les résultats de Bene (2019) selon lesquels la sécurité dans l'emploi est particulièrement importante chez les jeunes qui peinent à s'insérer sur le marché du travail.

> « *J'préfèrerais avoir quelque chose de stable quand même. Même si c'est pas beaucoup j'veux du stable. Au moins j'suis tranquille je sais pourquoi je suis levé. Et j'ai pas à chercher du travail tous les quatre matins.* » Marvin, entretien 1.

Par ailleurs, quatorze enquêtés déclarent être prêts à quitter un emploi stable pour un projet professionnel plus risqué. Certains d'entre eux évoquent des risques qu'ils ont pris selon eux.

> « *Par exemple lâcher les études pour faire un an en école de sons sans avoir forcément le moyen de la payer, mais en le faisant quand même et en s'disant « Je me suis fait plein de contacts ». Bon ça a peut-être pas débouché sur c'que j'voulais mais j'me dis que j'échangerai jamais cette année contre quelque chose d'autre.* » Grégoire, entretien 1.

Finalement, les discours sont partagés concernant l'aversion au risque. Deux groupes de jeunes semblent se distinguer : les « risquophiles » et les « risquophobes ».

2.2.8. La gestion des émotions et l'adaptabilité

Gérer ses émotions est aussi essentiel pour les employeurs (Charbonnier-Voirin, 2013 ; OECD, 2015 ; Filali et al., 2020), tout comme la capacité à s'adapter (Robles, 2012 ; Danner, 2016 ; Lainé, 2016 ; Injep, 2018). La gestion des émotions, appelée aussi stabilité émotionnelle, peut être considérée comme la résistance face au stress, la pression, le fait d'assumer une responsabilité hiérarchique, prendre des risques artistiques ou encore avoir un esprit analytique (Danner, 2016). Comme son étymologie l'indique, l'adaptabilité correspond à la faculté de s'adapter.

La mesure de ces deux compétences s'est de nouveau appuyée sur le référentiel Passeport Avenir (2011). Concernant la gestion des émotions, ce référentiel a principalement pris en compte le stress. Dans notre recherche, nous avons aussi porté notre attention sur la timidité et l'impulsivité. Nous avons donc demandé au jeune s'il a une bonne gestion du stress, s'il se considère comme timide, mais également comme impulsif. A propos de l'adaptabilité, il était question de savoir si l'enquêté a déjà été amené à changer de situations ou de méthodes de travail et comment il l'a vécu, s'il s'intègre facilement dans un groupe et s'il sait comment se comporter avec les personnes dans un lieu qu'il ne connaît pas.

D'abord, nous remarquons que treize enquêtés déclarent qu'ils éprouvent des difficultés à gérer leur stress. Il s'agit donc de la majorité des jeunes. Ce résultat corrobore l'idée selon laquelle les jeunes en insertion ressentent un certain mal-être psychologique (Droin, 2013).

> « *Oui ça m'ferait peur à cause du stress ! [en parlant des entretiens d'embauche] Parce que quand j'suis en stress j'm'emmêle dans mes mots en fait. Je bégaye, j'bug en fait.* »
> Camille, entretien 1.

Dix enquêtés se considèrent comme timides et sept comme impulsifs. Ces émotions peuvent avoir un effet négatif sur le parcours des jeunes. Ce constat va dans le sens d'une jeunesse immature et peu calme (Cortesero et al., 2018).

> « *Après avec mon CAP j'faisais six cents euros et ils me payaient mes trajets, ma nourriture, mes vacances. Mais j'ai dû arrêter ça s'est mal passé. J'me suis presque battu avec le patron. Tout ça pour un souci de téléphone. (…) C'est vrai que j'suis quelqu'un d'impulsif. Par exemple quelqu'un qui vient commencer à m'bousculer même si c'est pas fait exprès. Moi si j'le vois j'me retourne j'le pousse aussi directement.»* Kevin, entretien 1.

Ensuite, dix-sept enquêtés considèrent qu'ils savent s'adapter à différents types de situation. Majoritairement, ils expliquent qu'ils ont eu des missions variées durant leurs emplois et/ou stages et qu'ils ont apprécié ce rôle. Aussi, ils estiment savoir s'intégrer dans un groupe.

> « *Bah en cuisine je faisais jamais la même chose. Ça pouvait être les entrées, les desserts mais des fois aussi la plonge. J'ai aussi fait la mise en boutique. Et j'arrivais à tout gérer ! »* Agnès, entretien 1.

> « *Ouais j'suis toujours à l'aise avec les gens ! On m'le dit tout le temps d'ailleurs, que j' vais savoir me comporter avec différentes personnes, parler d'une certaine façon tout ça. »* Mourad, entretien 1.

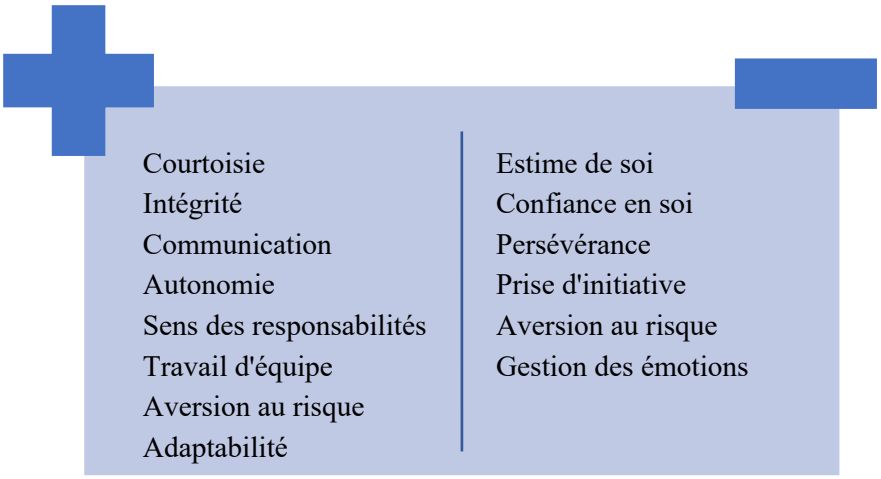
De ce fait, nous pouvons dire que la majorité des jeunes interrogés considère savoir s'adapter. En revanche, nous estimons que nos enquêtés ont plus de difficultés à gérer leurs émotions.

La figure 18 reprend l'ensemble des compétences sociales évaluées. A gauche de celui-ci, nous listons les *soft skills* pour lesquelles les bénéficiaires se sentent les plus compétents et à droite les moins compétents :

- **Compétences non académiques « positives »** : la courtoisie, l'intégrité, la communication, l'autonomie, le sens des responsabilités, le travail d'équipe, l'aversion au risque et l'adaptabilité.

- **Compétences non académiques « négatives »** : l'estime de soi, la confiance en soi, la persévérance, la prise d'initiative, l'aversion au risque et la gestion des émotions.

Figure 18. Résumé des compétences sociales de l'ensemble des jeunes



Après avoir fait un état des lieux de la vision globale des compétences sociales des enquêtés, nous proposons d'établir une typologie des jeunes selon leurs compétences. Ainsi, nous verrons que trois groupes se distinguent.

2.2.9. Typologie des jeunes selon leurs compétences sociales

Précédemment, nous sommes revenus sur chacune des compétences non académiques étudiées. L'objectif consistait alors à décrire les premiers constats concernant l'ensemble nos enquêtés. Nous avons donc pu observer que les jeunes n'avaient pas le même sentiment de compétence selon les *soft skills* étudiées.

Au regard de ces premiers résultats, nous présentons une typologie des jeunes selon leurs compétences sociales. Pour ce faire, nous avons opté pour une méthode typologique au sens de Demazière (2013). En effet, nous souhaitions faire un état des lieux descriptif et organisé de l'ensemble de nos entretiens. Pour rappel, les enquêtés ont été interrogés sur un ensemble de treize compétences sociales.

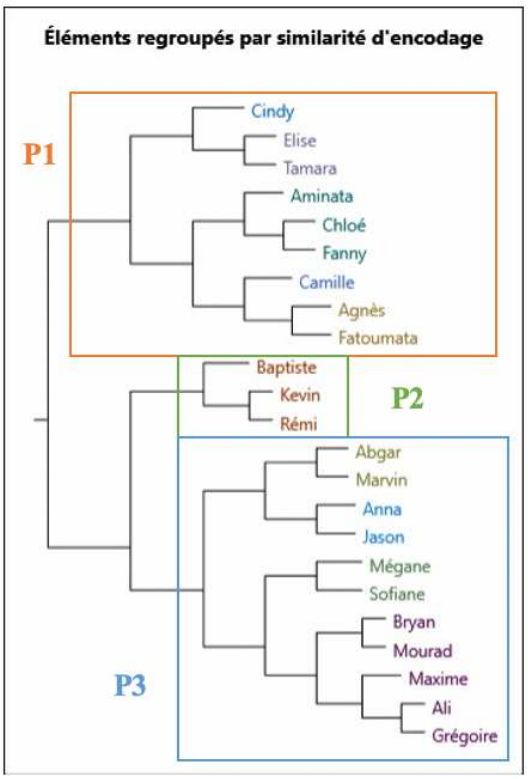
Afin de faire un état des lieux de ces compétences, nous avons tenu compte des entretiens menés avec vingt-trois bénéficiaires. Ces données uniquement qualitatives ont été rapportées sur le logiciel Nvivo. Notre choix s'est ensuite porté sur l'analyse en cluster. En effet, elle correspond à une technique qui permet de visualiser des profils d'individus selon leur degré de similitude. Ainsi, plus les individus sont éloignés sur le dendrogramme, plus leurs profils sont éloignés. A

l'inverse, les individus qui sont proches ont des caractéristiques similaires. Pour ce faire, nous avons utilisé la fonction « cluster analysis » du logiciel. Celle-ci prend en considération les nœuds, soit les verbatims codés. Nous avons donc créé des encodages pour chaque compétence et attribué pour chacun des jeunes une des deux modalités suivantes :

- Modalité 1 : se sent compétent ;
- Modalité 2 : ne se sent pas compétent.

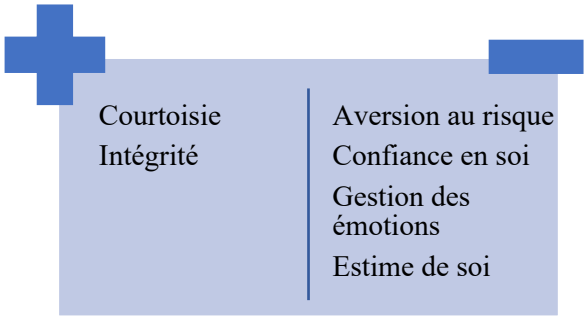
La réalisation d'une analyse en cluster implique de croiser deux types d'encodages. Dans notre cas, le premier est relatif aux compétences sociales. Pour le deuxième, nous avons pris en compte le genre. Ce choix s'inscrit au sein des travaux qui ont questionné l'effet de genre dans le développement des compétences non académiques (Fanchini & Morlaix, 2021). Finalement, l'analyse a révélé l'existence de trois profils de jeunes (figure 19). Le regroupement en trois groupes distincts a été fait en tenant compte du coefficient de Jaccard qui permet d'évaluer la proximité des individus. Ainsi, plus il est proche de 1, plus les discours comparés sont similaires.

Figure 19. Dendrogramme des individus regroupés par similarité d'encodage



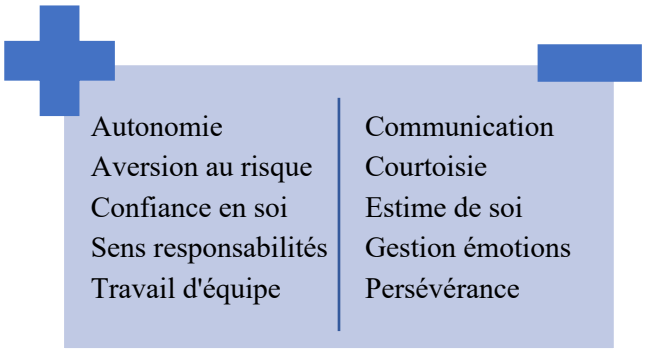
Le 1er profil (P1) regroupe uniquement des jeunes femmes : Cindy, Élise, Tamara, Aminata, Chloé, Fanny, Camille, Agnès et Fatoumata. Elles sont neuf au total. Les bénéficiaires de ce groupe se caractérisent par un sentiment de compétence fort par rapport à la courtoisie et à l'intégrité. En revanche, il s'agit du groupe qui rassemble les jeunes qui se sentent les moins compétents. Plus précisément, nous remarquons un écart important par rapport aux deux autres profils concernant l'aversion au risque, la confiance en soi, la gestion des émotions et l'estime de soi. Au regard de ces analyses, ces jeunes pourraient être qualifiées de « **réservées** » (figure 20).

Figure 20. Compétences du groupe des « réservées »



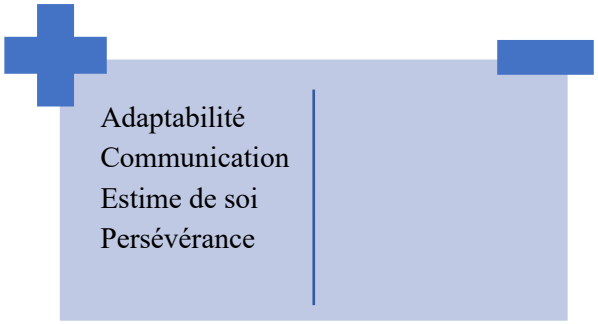
Le 2ème profil (P2) rassemble uniquement trois jeunes hommes. Ce groupe réunit des bénéficiaires qui ont un sentiment de compétence élevé concernant l'autonomie, l'aversion au risque, la confiance en soi, le sens des responsabilités et le travail d'équipe. L'aversion au risque se distingue davantage par rapport aux deux autres groupes. Cependant, les enquêtés de ce groupe semblent se sentir moins compétents à propos de la communication, la courtoisie, l'estime de soi, la gestion des émotions et la persévérance. Ces éléments nous amènent à désigner ces jeunes comme les « **téméraires** » (figure 21).

Figure 21. Compétences du groupe des « téméraires »



Le 3ème profil (P3), le plus important en termes de nombre, concentre onze jeunes. En revanche, la majorité d'entre eux sont des jeunes hommes puisqu'il y a uniquement deux jeunes femmes. Ce groupe se sent davantage compétent en comparaison aux deux autres. Ces bénéficiaires se distinguent par un sentiment de compétence plus élevé concernant l'adaptabilité, la communication, l'estime de soi et la persévérance. Nous pouvons nommer ce groupe les « **éloquents** » (figure 22).

Figure 22. Compétences du groupe des « éloquents »



Pour conclure, ce chapitre a porté son attention sur les bénéficiaires de la Garantie jeunes. Dans une première partie, nous avons constaté que nos enquêtés correspondent au public visé par le dispositif. Ce résultat converge avec les rapports qui ont étudié la GJ (Farvaque & Tuchszier, 2016 ; Loison-Leruste et al., 2016 ; Gaini et al. 2018). Dans une seconde partie, nous nous sommes concentrés sur les compétences sociales de nos enquêtés. A notre connaissance, il existe peu de littérature portant sur les *soft skills* des jeunes issus de milieux populaires. C'est donc tout l'intérêt de notre recherche que de s'intéresser aux compétences non académiques des bénéficiaires de la GJ, dans la mesure où elles détiennent une place spécifique. En considérant l'ensemble de nos enquêtés au début de l'accompagnement, nous avons observé qu'ils se sentent principalement compétents concernant la courtoisie, l'intégrité, la communication, l'autonomie, le sens des responsabilités, le travail d'équipe, l'aversion au risque et l'adaptabilité. En revanche, ils le sont moins concernant l'estime de soi, la confiance en soi, la persévérance, la prise d'initiative, l'aversion au risque et la gestion des émotions. Or, ce constat ne s'applique pas à l'ensemble des enquêtés. C'est pourquoi, l'élaboration d'une typologie a permis de définir trois groupes distincts selon leurs compétences sociales. Un premier identifié comme les « réservées », un deuxième comme les « téméraires » et un troisième comme les « éloquents ».

Les résultats présentés ont principalement une vocation descriptive, mais primordiale à la compréhension du public étudié. Le chapitre 5 invite à vérifier nos hypothèses de recherche relatives aux effets directs de la GJ.

Chapitre 5 : Appréciation des effets directs de la Garantie jeunes

Ce cinquième chapitre s'intéresse à l'expérience de la Garantie jeunes au sens large. Plus précisément, il entend répondre à nos hypothèses de recherche relatives aux effets directs de la GJ, c'est-à-dire ceux qui ne transitent pas par l'acquisition de *soft skills.* Ainsi, nous cherchons d'abord à vérifier si la GJ a un effet positif sur l'insertion professionnelle (**H1a**). Ensuite, nous nous attachons à savoir si elle a un effet positif sur l'insertion sociale (**H1b**). Les composantes « professionnelle » et « sociale » sont donc distinguées même si le concept d'insertion socioprofessionnelle est couramment employé (René et al., 2001). Pour rappel, nous considérons l'insertion professionnelle comme l'accès à un emploi ou à une formation à la fin de l'accompagnement. Concernant l'insertion sociale, nous portons notre attention sur différentes dimensions qui sont relatives au logement, aux loisirs, au réseau, à la santé et à la mobilité. Nous questionnons donc les jeunes sur l'acquisition d'un logement seul, la pratique de loisirs à l'extérieur, le développement d'un réseau aussi bien professionnel que personnel, leur état de santé, mais également sur les démarches concernant le permis de conduire. Enfin, nous nous intéressons aux compétences non académiques des bénéficiaires, en supposant que la GJ a un effet positif sur l'acquisition de ce type de compétences (**H2**).

Ce chapitre est divisé en cinq parties. Nous revenons d'abord sur l'accompagnement collectif qui est proposé en début de parcours GJ, puis sur la phase individuelle qui repose sur la recherche d'immersions professionnelles tout en bénéficiant d'un suivi personnalisé. Nous abordons ensuite l'utilisation de l'allocation mensuelle qui constitue un levier phare du dispositif. Nous questionnons également le rapport que les jeunes entretiennent vis-à-vis du travail à l'issue de leur suivi. Enfin, nous mettons en évidence les compétences sociales que les enquêtés ont pu développer durant cette année d'accompagnement.

1. Quelle perception de l'accompagnement collectif ?

Nous verrons que la perception du collectif par les enquêtés est globalement positive, même si les discours mettent en avant des limites relatives à la place dans le groupe et au développement du réseau personnel.

1.1. Une vision globalement positive du collectif …

Le collectif correspond à la période de quatre à six semaines au début de l'accompagnement GJ. Il se présente sous la forme d'ateliers divers, permettant entre autres à chaque bénéficiaire de confirmer son projet professionnel, mais aussi d'identifier ses potentiels (Wargon & Gurgand, 2013). Il constitue une innovation importante dans le mode d'accompagnement des jeunes (Farvaque et al., 2016 ; Gautié et al., 2018).

Nous nous sommes donc attachés à comprendre la manière dont nos enquêtés perçoivent cette période. Plusieurs questions ont façonné notre réflexion : Les bénéficiaires ont-ils été satisfaits du collectif ? Comment ont-ils vécu la mise en groupe ? Mais aussi, comment ont-ils perçu les ateliers proposés ?

Ainsi, nos analyses montrent que les enquêtés sont globalement satisfaits du collectif (35 verbatims). D'abord, les discours des jeunes font principalement écho à l'effet de groupe pour expliquer leur satisfaction (22 verbatims), à l'image d'Anna qui fait référence aux travaux collectifs qui sont réalisés et à l'ambiance générale.

> « *Déjà le fait d'être en groupe ça demande une certaine sociabilisation qui est assez intéressante à faire parce qu'on a tous des profils différents. Donc c'est assez instructif sur la manière de voir les choses. Et pi ça permet aussi un p'tit peu de puiser dans les sources de chacun donc c'est assez cool en fait. Ça nous permet de … de voir un p'tit peu comment on travaille en équipe. C'est toujours sympa pi … ouais nan y a une bonne ambiance dans le groupe et c'était assez pertinent.* » Anna, entretien 2.

Concernant l'ambiance, nous avons souvent entendu les conseillers parler de « bonne » ou « mauvaise » cohorte selon l'atmosphère qui prévalait au sein du groupe.

> *« Une conseillère m'explique que la cohorte que j'observe est une « bonne » cohorte. Je lui demande ce qu'elle entend par cet adjectif. Selon elle, l'ambiance est déterminante durant le collectif et influence également la façon dont les ateliers vont se dérouler. L'intégration d'une jeune transsexuelle témoigne de l'atmosphère qui règne dans le groupe. S'il y avait eu des jeunes homophobes, « ça n'aurait pas fonctionné ».*
> Notes ethnographiques.

Nous constatons que l'importance du groupe est encore plus prégnante pour les jeunes considérés en isolement social. Ainsi, l'intégration au groupe jouerait un rôle dans l'adhésion aux dispositifs de seconde chance (Vollet, 2016). C'est le cas de Mégane, qui n'avait plus de contacts avec des jeunes de son âge depuis plusieurs années, car elle a effectué sa scolarité à domicile. Alors qu'elle passe la plupart de son temps à s'occuper de sa grand-mère, elle explique que la phase collective lui a permis de s'ouvrir aux autres. L'objectif de remobilisation semble donc être atteint pour cette jeune (Farvaque & Tuchszirer, 2018).

> « *Le collectif j'ai bien aimé. C'est bien je pense de se retrouver avec plusieurs personnes d'un coup alors que j'avais quitté … parce que même si j'ai fait … j'suis allée au lycée, mais c'était à domicile. Donc ça faisait longtemps que j'étais pas, à part ma famille, mes amis … que j'étais pas avec d'autres personnes.*
> *Et qu'est-ce que t'a apporté ce collectif ?*
> *Je pense que ça m'a quand même permis de m'ouvrir d'une certaine façon !* »
> Mégane, entretien 2.

Plusieurs enquêtés évoquent également les ateliers relatifs à la recherche d'emploi (9 verbatims). Ainsi, le collectif amène certains jeunes à se constituer un ensemble de compétences directement mobilisables sur le marché du travail, comme les simulations d'entretiens d'embauche, l'écriture de *curriculum vitae* et de lettres de motivation. Lors de nos observations, nous avions pu percevoir que ces ateliers n'étaient pas appréhendés de la même façon par tous les jeunes. En effet, ceux qui avaient un projet professionnel ou un lieu de stage s'impliquaient davantage, dans la mesure où ils en percevaient une utilité immédiate.

> « *C'est vrai que ça a apporté plusieurs choses, ça nous a permis de savoir ce qu'on voulait faire et tout ça. C'est vrai que c'était pas mal. Moi j'ai pu travailler sur mon*

projet professionnel et finalement le CV ça m'a bien servi pour mon stage de paysagiste ! » Agnès, entretien 2.

Enfin, le collectif a permis d'améliorer un ensemble de savoir-être (4 verbatims). Ils concernent entre autres la communication et l'apprentissage des codes de l'entreprise de façon à être « employables » (Jellab, 1998). A titre d'exemple, Baptiste déclare avoir acquis une certaine discipline grâce aux horaires imposés par le dispositif, et la GJ l'a aussi amené à travailler sur son expression orale.

« *Et bah ça déjà, ça m'a appris plusieurs trucs. Genre comment parler aussi, comment s'exprimer. Comment genre donner envie pour te faire embaucher. Mais genre y avait le respect, on se serrait la main tout, on parlait, pi franchement bien, ça s'est bien passé. (…) Ça m'a remis dans le bain quand même de me lever le matin, aussi comment s'adresser aux gens quand on veut professionnellement parlant.* » Baptiste, entretien 2.

L'ensemble de ces éléments montre que la phase collective a été globalement bien perçue par les jeunes. En revanche, l'analyse des entretiens met en évidence certaines limites.

1.2. … mais qui comporte des limites

Après avoir montré en quoi le collectif est perçu positivement, nous portons notre attention sur les limites qu'il comporte. En effet, notre analyse répertorie un ensemble de propos négatifs (16 verbatims). Les discours renvoient d'abord à des situations durant lesquelles les enquêtés décrivent une mauvaise ambiance dans le groupe (5 verbatims). Celle-ci semble influencer la perception globale de l'accompagnement collectif.

« *L'ambiance c'était un peu merdique même Youssef tout ça il l'a dit que notre groupe était genre gamin quoi. C'était le bordel quand y avait justement … les conseillers, même les intervenants et tout, c'était l'bordel et tout. Ils jetaient des papiers par terre, ils balançaient des stylos, ils balançaient des … du sucre et tout. C'était du grand n'importe quoi !*
Et leur attitude t'a empêché de faire certaines choses ?

Bah en fait ça me perturbait en fait. Ça m'agaçait, j'avais beau leur dire de faire moins de bruit et tout, mais ils s'en foutaient royalement. Même les conseillers arrivaient pas à les calmer c'était galère. » Élise, entretien 2.

Les comportements décrits par Élise renvoient à la « démobilisation » de certains bénéficiaires (Loison-Leruste et al., 2016). En effet, les attitudes des jeunes qui se désengagent du dispositif reposent sur un désintérêt vis-à-vis de l'accompagnement, des absences et/ou retards répétés, mais aussi des conflits avec les conseillers. Ils peuvent également s'apparenter à des formes de comportements « a-scolaires » (Millet & Thin, 2005).

Ainsi, l'intégration dans le groupe ne se fait pas toujours de façon aisée. Notre enquête rapporte que certains jeunes ont déclaré ne pas s'être sentis à leur place durant le collectif (4 verbatims). Nous remarquons que ce sentiment concerne ceux qui ont effectué des études plus longues, mais également ceux qui ne souhaitaient initialement pas s'inscrire à la GJ. Ainsi, l'entrée dans un dispositif de seconde chance peut être considérée comme peu valorisante et entraîner une baisse de l'estime de soi (Vollet, 2016). C'est le cas de Maxime qui a intégré la GJ après un échec en première année de licence en psychologie. Dès le premier entretien, il explique plusieurs de ses appréhensions : que « *le niveau soit faible* » et qu'il ne se fasse « *pas d'amis* ». Nous observons que ce jeune est souvent en retrait lors des travaux de groupe. Lors d'échanges informels, il déclare de pas se sentir à l'aise au sein de la cohorte, et a hâte que le suivi individuel débute.

« *Moi j'avais l'impression en fait de tu vois, j'suis en changement d'orientation, j'avais l'impression d'être avec des gars qui n'en avait rien à faire en fait. Ils en avaient rien à faire, ils avaient quitté l'école à seize ans limite et puis voilà c'est tout ! Après ils essayent de s'en sortir voilà, j'le respecte aussi, mais j'me sentais pas à ma place dans le collectif. Après voilà on va pas s'mentir, la Mission Locale c'est comme une assistante sociale.*
Tu pensais que le collectif allait se dérouler de cette façon ?
Ouais t'façon j'm'attendais à ça ! Tu peux que t'attendre à ça, t'façon quand t'es au plus bas tu peux pas t'attendre au meilleur en gros. » Maxime, entretien 2.

L'analyse des entretiens a également montré que l'accompagnement pouvait être assimilé à la scolarité antérieure des jeunes. Ainsi, un lexique relatif à l'école a été répertorié avec des termes

comme « *école* », « *exercices* », « *élèves* », « *cours* », « *professeurs* », « *classe* » et « *enfants* » (11 verbatims). Vollet (2016) avait constaté que l'abandon d'un dispositif de seconde chance pouvait en partie s'expliquer par un mécanisme de reproduction de l'expérience scolaire. Ce constat interroge d'autant plus sur les éventuels abandons dans la mesure où les expériences scolaires passées de nos enquêtés sont plutôt mauvaises (chapitre 4).

Aussi, nous avons remarqué que les ateliers qui ne sont pas directement en lien avec le marché du travail ne sont pas toujours bien perçus par les jeunes (7 verbatims). Alors que certains d'entre eux se mettent à l'écart car ils ne sentent pas à l'aise, d'autres montrent leur mécontentement, leur désaccord. Nous avons alors entendu à plusieurs reprises des jeunes dire : « *Ça sert à quoi ce truc ?* », « *Je suis pas venu ici pour faire le clown !* », « *Elle nous prend pour des débiles ou quoi ?* ». A ce sujet, Asséré (2018) parle de « chahut » pour expliquer les réticences de certains bénéficiaires qui ont notamment le sentiment d'être stigmatisés par ce type d'exercice. Ce constat fait écho à la stigmatisation dans le cadre de l'école et l'étiquetage des élèves les plus éloignés des attentes scolaires (Bourdieu & Champagne, 1992 ; Millet & Thin, 2003 ; Glasman & Oeuvrard, 2004).

> « *Au début de l'atelier blason de cohorte, la conseillère explique les objectifs de celui-ci et donc notamment la réalisation d'un projet de groupe. Bryan s'énerve de suite et demande l'intérêt de l'atelier : « C'est quoi ce truc qui sert à rien ? C'est ça qui va me servir pour trouver un job ? ». La conseillère lui explique qu'il s'agit d'un travail collaboratif nécessaire à la cohésion du groupe. Bryan se met dans son coin à la suite de cette remarque. Durant l'atelier, je discute de manière informelle avec Bryan et il m'explique qu'il a l'impression d'être pris pour un « idiot » et qu'il est venu uniquement à la Garantie jeunes pour son aménagement de peine avec le SPIP :« sinon je serai jamais venu ici ».* » Notes ethnographiques.

Ainsi, l'ensemble de ces analyses met en évidence les difficultés pour resocialiser ces jeunes (Gautié et al., 2018). De plus, nos entretiens ont démontré que les enquêtés n'ont pas le sentiment d'avoir amélioré leur réseau personnel, soit d'avoir créé des relations avec les autres bénéficiaires de la GJ. La perte de contacts entre jeunes s'est faite de façon progressive (tableau 15). En effet, lors du troisième entretien, le nombre d'occurrences relatives à la perte de contacts (11) est plus importante que lors des premiers entretiens (8). A l'inverse, le nombre d'occurrences relatives au « contact » diminue, passant de 10 à 6 occurrences.

Tableau 13. Réseau entre jeunes

	2ème entretien	3ème entretien
Contact	10	6
Perte de contact	8	11
Total :	18	17

Pour pallier ce résultat, l'étude de Farvaque et al. (2016) avait expliqué que certaines Missions Locales tentaient de faire perdurer les évènements après le collectif, de façon à réunir les jeunes (rencontres avec les entreprises, ateliers théâtre, recherche de stages). C'est aussi le souhait de la Mission Locale qui fait l'objet de notre recherche. Or, nous avons constaté que les jeunes en immersion professionnelle ne pouvaient pas assister à ces moments de groupe et que les autres jeunes n'y portaient pas réellement d'intérêt. Ainsi, malgré ses difficultés en orthographe, Élise a préféré ne pas participer à l'atelier proposé après le collectif par peur du jugement des autres.

> « *Nan parce que pff ça m'intéresse pas trop. J'sais qu'il y avait pour les gens qui ont des problèmes avec l'orthographe, le français quoi. Et des mathématiques aussi de temps temps, mais j'avais pas trop envie de voilà quoi.*
> *Tu ne voulais pas faire les ateliers pour l'orthographe comme tu m'en avais parlé ? Ouais, mais j'ai honte d'y aller en fait du coup j'y vais pas (rires). J'ai trop honte !* »
> Élise, entretien 2.

Ces résultats ont permis d'appréhender la phase collective qui débute l'accompagnement GJ. Nous avons alors vu qu'elle est perçue positivement de manière générale, mais que les enquêtés ont relevé des aspects négatifs à celle-ci. Pourtant, elle apparaît comme essentielle dans le parcours du bénéficiaire, tant dans son intégration à la cohorte que pour l'accompagnement individuel qui va suivre.

Encadré 2. Résumé évaluation bilan Garantie jeunes

Nous avons été amenés à évaluer les « Bilans GJ ». Ces bilans correspondent à un questionnaire rempli par les bénéficiaires afin de recueillir leur avis sur la phase collective. La distribution de ce questionnaire ne s'effectue pas dans l'ensemble des Missions Locales. Dans notre structure d'accueil, c'est une conseillère qui l'a élaboré dans le but d'améliorer la pratique des conseillers. Par ailleurs, nous avons présenté, lors de deux réunions, des modifications à apporter au questionnaire afin qu'il soit mieux exploité par la suite. En effet, nous avions noté entre autres un nombre important de questions ouvertes. Malgré ce constat, nous avons décidé d'exploiter plusieurs de ces réponses afin de proposer un premier aperçu de ce que pensent les jeunes du collectif. Ainsi, trente-six questionnaires ont été recueillis. Nos analyses se limitent donc à un aspect descriptif.

Les principaux résultats montrent que 72% des jeunes déclarent avoir ressenti de l'appréhension au début du programme. 12,2% étaient plutôt pessimistes au regard des ateliers qui allaient leur être proposés. Finalement, les enquêtés ont préféré les ateliers « communication verbale et non verbale », « cohésion » et la présentation du centre d'information et de recrutement des formes armées (CIRFA). L'écriture de *curriculum vitae* et de lettres de motivation (36,5%), le test RIASEC (Réaliste, Investigateur, Artistique, Social, Entreprenant et Conventionnel) sur les intérêts professionnels (21,2%) et les « compétences fortes » (19,2%) ont particulièrement été utiles dans la démarche d'emploi. En revanche, les jeunes ont moins aimé l'atelier citoyenneté (21,7%) et le test de raisonnements logiques (15,2%).

De plus, les enquêtés ont particulièrement apprécié l'ambiance dans le groupe (40%), mais également les échanges avec les conseillers et les intervenants (18,2%). Ils sont tous satisfaits du collectif, et considèrent qu'ils ont élargi leurs connaissances professionnelles (48,9%) et ont désormais plus confiance en eux (20%). Au total, 75,9% se déclarent comme prêts à l'emploi. Pour ceux qui ne le sont pas, ils l'expliquent par un manque de confiance (40%), une faible expérience professionnelle (26,7%), des difficultés de mobilité (13,3%) ou encore un besoin de temps pour soi (13,3%).

2. Le suivi individuel

Nous centrons ensuite notre propos sur la période individuelle qui suit le collectif. Nous nous intéressons d'abord à la recherche d'immersions professionnelles, et plus précisément aux difficultés rencontrées, puis à la situation finale des enquêtés en termes d'emploi et de formation. Enfin, nous portons notre attention sur la relation qui se noue entre le jeune et son conseiller.

2.1. La recherche d'immersions professionnelles

Après la phase collective, les jeunes sont amenés à chercher des Périodes de Mise en Situation en Milieu Professionnel (PMSMP). En effet, les bénéficiaires de la GJ doivent témoigner d'une recherche active d'emploi, de stage ou de formation lors de l'entretien mensuel avec leur conseiller référent (Loison-Leruste et al., 2016). Concernant notre cohorte, sur seize enquêtés, treize ont effectué au moins une immersion professionnelle, quatre une formation, trois du bénévolat, et un enquêté un service civique.

Globalement, ces expériences ont été perçues positivement (33 verbatims). En effet, les jeunes font référence à des tâches intéressantes, des responsabilités données, un regain de motivation, ou encore des découvertes professionnelles. Par exemple, Camille considère que la mise en rayon constitue une nouvelle tâche à responsabilité, puisqu'elle n'avait jamais eu l'occasion de l'effectuer avant son immersion dans une enseigne de chaussures et de vêtements.

> « *J'avais plein de responsabilités à faire parce que j'ai montré que j'adorais ce métier vraiment beaucoup et que même la patronne elle était choquée que j'me donne autant dans son magasin ! (...) Elle m'a donné les responsabilités de refaire les rayons. Avant quand je faisais les stages avec le lycée j'le faisais pas ! (...) Donc j'faisais ça en fait, j'refaisais les rayons en fait. J'm'amusais en fait, c'était un jeu pour moi ! ».* Camille, entretien 2.

En revanche, nous rapportons tout de même des avis négatifs (8 verbatims) qui concernent des tâches peu passionnantes. En effet, alors que pour certains ces expériences leur ont permis de se voir attribuer de nouvelles tâches et de gagner confiance en eux, d'autres regrettent parfois le type de missions octroyées. L'extrait d'entretien retranscrit fait écho à un volet important de la GJ qui postule que c'est la multiplication de PMSMP qui permettra au jeune d'acquérir des

compétences, de développer son autonomie, de faire émerger un projet professionnel, et par conséquent de favoriser son insertion professionnelle et sociale (Erhel & Gautié, 2018).

Nous constatons qu'il est question ici de favoriser la quantité des expériences, plutôt que leur qualité, dans la mesure où, à plusieurs reprises, les conseillers ont insisté sur le fait que ces stages ne devaient pas excéder un mois. Ainsi, les jeunes sont prêts à accepter tout type d'expérience, sans rien attendre de l'employeur, et donc prendre le risque d'accumuler les « échecs » dans leur parcours (Heinrich Pailleret, 2021). C'est le cas de Mégane qui a effectué son stage dans une épicerie alors qu'elle souhaite débuter une capacité en droit à la rentrée scolaire prochaine.

> *« On s'est bien entendus, après c'était pas passionnant ! (rires). Je triais les frais, je rangeais les boîtes, les dates de péremption ... le ménage. (...) En soi c'est pas que ça m'a pas plu, c'est que c'était pas passionnant, mais j'ai fait tout ce qu'ils m'ont dit ! »*
> Mégane, entretien 2.

Ensuite, nous nous intéressons aux recherches menées en amont pour effectuer les immersions en entreprise. Nos analyses rapportent que neuf enquêtés sur seize ont déclaré avoir effectué les démarches seuls pour trouver leur structure d'accueil. Cinq ont utilisé leur réseau personnel, et un jeune l'a trouvé grâce à son conseiller référent. Ainsi, malgré l'organisation de rencontres entre les entreprises et les jeunes, celles-ci n'ont pas permis aux bénéficiaires de trouver un emploi, un stage ou une formation. D'autres rapports sur la GJ avaient également constaté le fait que les jeunes se retrouvaient seuls lors de leurs recherches (Loison-Leruste et al., 2016 ; Gautié, 2018). Cet élément souligne les limites de la médiation active souhaité par le dispositif (chapitre 2). Farvaque et Tuchszier (2018) expliquent que cette limite résulte en partie d'une mauvaise appréhension du concept de médiation, mais aussi d'un manque d'organisation de cette phase individuelle. De plus, la plus ou moins grande facilité dans la recherche de stage semble être liée à l'origine sociale. En effet, Farvaque (2009) démontre entre autres l'importance du réseau, de l'absence de moyen de transport, du lieu de résidence, ou encore de la consonance ethnique du nom.

En portant notre attention sur les jeunes qui ont trouvé leur immersion grâce à leur réseau, nous remarquons que ces enquêtés connaissaient déjà leurs lieux de stage. Cela suppose que ce sont des jeunes qui ont bénéficié d'expériences professionnelles auparavant. En effet, même si les conseillers encouragent les bénéficiaires à découvrir d'autres entreprises, certains d'entre eux

choisissent de se tourner vers des structures déjà connues. L'exemple de Bryan est intéressant puisque cet enquêté a intégré la GJ en ayant prévu de travailler à l'usine dès le collectif terminé.

> « *C'est un pote à moi il m'a fait rentrer ! Bah j'le savais j'l'avais dit à la Mission Locale, j'leur avait dit dès le début j'sors d'ici j'travaille direct et j'avais raison !*
> *Donc tu n'as pas eu de difficultés à trouver cet emploi ?*
> *Bah nan nan pi vu que j'avais déjà travaillé là-bas et qu'ils savaient comment j'travaille !* » Bryan, entretien 3.

Contrairement aux jeunes qui ont vu leurs démarches facilitées par leur réseau, la majorité d'entre eux a éprouvé plusieurs difficultés. Ainsi, la situation sanitaire a été évoquée le plus de fois (12 verbatims). En effet, les lieux d'accueil ont fermé ou ne recevaient pas de stagiaires durant cette période. Des jeunes, à l'image de Baptiste, ont effectué aucune immersion professionnelle durant leur accompagnement GJ.

> « *Bah en fait j'devais commencer, mais y a eu le covid et c'est fermé. (…) Du coup j'ai pas pu faire les stages que je voulais en fait.*
> *Tu penses que s'il n'y avait pas eu la crise sanitaire ça aurait été différent ?*
> *Ouais j'aurais eu mon stage là c'est sûr.* » Baptiste, entretien 3.

La mobilité a également été mentionnée (4 verbatims). Ainsi, ne pas avoir le permis a pu être un frein dans la recherche de stages ou d'emplois, car les enquêtés ne pouvaient pas se déplacer facilement. C'est le cas de Cindy qui s'est inscrite à la GJ pour bénéficier de l'aide au permis, car « *c'est un peu le but pour trouver un travail il faut l'permis* ». Lors de l'accompagnement, elle a débuté ses démarches et a pu valider son code. En revanche, elle explique que ne pas posséder le permis a compliqué ses recherches d'immersions professionnelles. Son discours s'inscrit au sein de plusieurs travaux qui ont montré que la possession d'un véhicule permet d'accroitre la probabilité d'être en emploi (Raphael & Rice, 2002), et d'autant plus pour les personnes les plus éloignées du marché du travail (Gurley & Bruce, 2005).

> « *J'ai cherché, j'me suis déplacée un peu partout, vu que j'ai pas le permis c'était un peu compliqué pour aller voir les entreprises.*
> *Tu te déplaçais comment du coup ?*

Bah ça dépendait, soit mon copain il pouvait m'emmener, soit à pied. Mais bon quand je voyais que c'était trop compliqué je laissais tomber ! » Cindy, entretien 3.

Les enquêtés ont aussi le sentiment que leur manque d'expérience a pu être pénalisant (2 verbatims) même si nos analyses descriptives ont montré que ces jeunes ne sont pas sans expérience (chapitre 4). Brandon justifie ses difficultés de cette façon, car il a effectué peu de stages en comparaison aux autres enquêtés. Son âge constitue également une explication.

« *Selon toi, tu as eu des difficultés pour trouver ces stages ou emplois ?*
Bah oui entre le covid et le manque d'expérience …
Tu penses que ton manque d'expérience a posé un problème ?
Oui après les recruteurs me l'ont pas dit, mais je pense comme je cherchais surtout un contrat de travail. » Jason, entretien 3.

Enfin, la recherche de PMSMP a pu être retardée par des raisons plus personnelles (5 verbatims). C'est le cas de Kevin qui fait écho aux « parcours empêchés » (Loison-Leruste et al., 2016) puisque cet enquêté a cumulé plusieurs difficultés qui ont reporté son entrée sur le marché de l'emploi. Sa précarité financière l'a amené à quitter son logement et vivre dans la rue. Ses problèmes financiers sont dus en partie à des dettes cumulées, et à un jugement au tribunal durant lequel il a dû régler une amende. Il ne pouvait donc pas payer son essence et par conséquent se déplacer à la Mission Locale pour déclarer sa situation mensuelle.

« *Ah bah j'avais plus d'appartement, je dormais dehors pendant trois semaines. J'ai été obligé de forcer une maison abandonnée pour dormir.*
Parce que tu n'avais pas l'allocation de la Garantie jeunes ?
Ah bah comme j'étais bloqué, que j'avais plus de transports, plus rien, je pouvais pas aller à la Garantie jeunes pour remplir les papiers pour toucher la paye. Du coup bah pendant deux mois j'ai pas eu de sous ». Kevin, entretien 3.

Ces premières analyses apportent des éléments quant aux retours positifs et négatifs sur les PMSMP. Nous précisons notre propos en présentant désormais un bilan de l'ensemble de nos enquêtés à la fin de l'accompagnement.

2.2. Bilan en termes d'emploi et de formation

Finalement, au terme de l'accompagnement, sept jeunes sont en emploi, trois en formation et sept ne sont ni en emploi ni en formation.

Parmi les jeunes en emploi, certains ont obtenu des contrats à durée déterminée : Cindy en tant que caissière d'un supermarché, Anna en tant que conseillère à la Mission Locale, et Jason comme distributeur de journaux. Fanny a débuté un contrat à durée indéterminée de 24h dans un fast food. Deux enquêtés, Marvin et Bryan, bénéficient de contrats en tant qu'intérimaires dans des usines. Fatoumata a commencé un service civique dans une association, mais ne pourra pas le continuer en raison d'un congé maternité. Concernant les trois enquêtés qui sont en formation, il s'agit d'une formation comme soigneur animalier, d'un apprentissage en tant que paysagiste, et un Brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation et du sport (BPJEPS).

Lorsque nous demandons aux jeunes s'ils sont satisfaits de leur situation à la fin de la GJ, les occurrences positives (11 verbatims) sont plus nombreuses pour ceux qui sont en emploi et en formation. Les enquêtés semblent fiers de leurs parcours. C'est le cas d'Anna qui est entrée dans le dispositif sans avoir de projet professionnel et après avoir arrêté ses études d'assistante sociale, faute de stages. Elle termine l'accompagnement en ayant décroché un CDD de conseillère à la Mission Locale.

> « *J'ai vraiment eu un beau parcours je trouve. Je suis venue ici sans vrai projet professionnel et je me retrouve avec un contrat, en plus à la Mission Locale ! (rires). Au final, je me retrouve dans ce que je faisais un peu avant de venir ici.* » Anna, entretien 3.

Pourtant, trois occurrences négatives soulignent des situations dans lesquelles les jeunes considèrent leur situation comme peu stable.

> *« J'ai une bonne situation, mais quand même bien stressante.*
> *Stressante par rapport à quoi ?*
> *C'est surtout si je perds l'emploi qu'est-ce que je fais ? Je suis dans la mouise, mouise totale quoi. C'est les contrats à la semaine en plus donc je sais même pas si c'est la semaine prochaine je vais être repris. »* Marvin, entretien 3.

Concernant les bénéficiaires qui ne sont ni en emploi ni en formation, la majorité manifeste des propos négatifs (7 verbatims). Ils évoquent le peu de stages effectués et l'incertitude quant à leur futur. En revanche, nous comptons quatre occurrences positives qui révèlent que les enquêtés sont satisfaits d'avoir travaillé sur leur projet professionnel. Ils ont également le sentiment d'être davantage motivés pour leur recherche d'emploi.

> « *Bah c'est un peu compliqué là parce que comme la GJ elle est finie j'ai pas de formation, j'ai rien donc ça va être un peu difficile…* » Tamara, entretien 3.

> « *Même si j'ai pas de taff, j'ai pu travailler sur mon projet pro et c'est pas du temps de perdu !* ». Baptiste, entretien 3.

Aussi, nous nous sommes attachés à savoir si les enquêtés ont l'impression d'avoir élargi leur réseau professionnel. La majorité des jeunes s'accorde à répondre négativement (11 verbatims). Ainsi, l'analyse montre que le nombre de co-occurrences est plus élevé entre les jeunes qui ne sont ni en emploi ni en formation et le sentiment de ne pas avoir élargi son réseau professionnel (6 verbatims). Ce résultat coïncide avec les propos des enquêtés qui expliquent avoir effectué peu de stages ou des stages qui ne correspondent pas à leur projet professionnel.

> « *Non pas forcément, j'ai pas rencontré beaucoup de professionnels.* » Élise, entretien 3.

Par ailleurs, les résultats concernant les jeunes qui sont en emploi ne sont pas aussi distincts. En effet, plusieurs enquêtés n'ont pas le sentiment d'avoir élargi leur réseau professionnel (3 verbatims). C'est le cas aussi des bénéficiaires qui ont débuté une formation (2 verbatims).

> « *Non pas plus que ça ! Au final j'ai trouvé ma formation assez vite. J'ai pas vraiment rencontré de professionnels on va dire.* » Fanny, entretien 3.

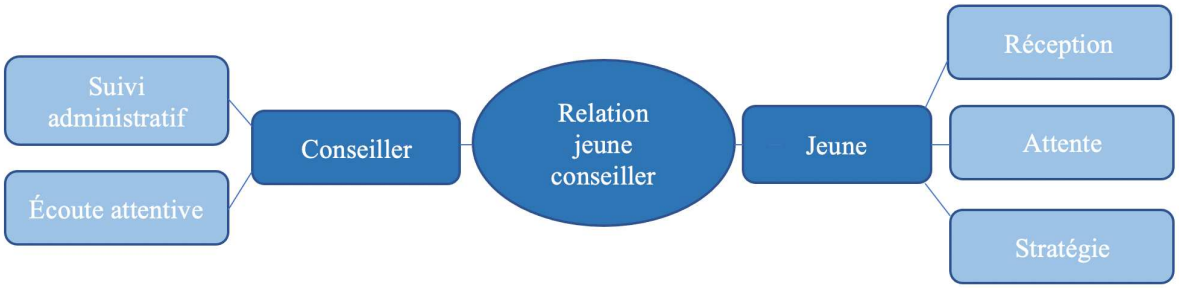
Ainsi, la situation des enquêtés en termes d'emploi et de formation est relativement mitigée : alors que certains ont décroché un emploi, d'autres n'ont pas effectué d'immersion professionnelle. De plus, ils n'ont majoritairement pas élargi leur réseau professionnel. Par ailleurs, la relation entre le jeune et son conseiller semble influer sur son parcours dans le dispositif GJ.

2.3. Quelle(s) relation(s) entre le jeune et son conseiller ?

Dans le chapitre 2, nous expliquions que la création du dispositif GJ a conduit à la transformation du métier de conseiller en Mission Locale (Farvaque et al., 2016). En effet, leur mission ne se limite plus à un suivi individuel, mais prend en compte l'animation de sessions collectives. Par ailleurs, la relation entre le bénéficiaire et son conseiller est intéressante à observer puisqu'elle aurait un impact sur l'accès à l'emploi des jeunes les plus en difficultés (Loison-Leruste et al., 2016).

L'analyse de l'ensemble de nos entretiens a permis d'approfondir ce point. Ainsi, la carte mentale ci-dessous représente les principales dimensions de cette relation (figure 23). D'abord, nous remarquons que l'accompagnement individuel peut se rapporter à un suivi administratif, mais aussi à une écoute attentive. Ensuite, nous observons que le jeune peut se positionner de trois façons différentes par rapport à ce suivi : « réception », « attente » et « stratégie ».

Figure 23. Carte mentale de la relation entre le jeune et son conseiller référent



Dans un premier temps, nous portons notre attention sur la place du conseiller dans cette relation qui le lie avec le jeune. D'abord, les entretiens rapportent que la majorité des jeunes a été satisfaite de leur suivi individualisé. Plus précisément, dix jeunes ont exprimé que la relation avec leur conseiller référent reposait principalement sur un **suivi administratif** (15 verbatims). En effet, les enquêtés évoquent les rendez-vous mensuels, mais aussi la déclaration d'activité à remplir. Ce constat fait écho à la logique « technique » selon laquelle les conseillers privilégient l'insertion à l'accompagnement (Muniglia & Thalineau, 2012). Elle renvoie aussi à l'orientation de leurs missions vers une logique administrative (Missaoui, 2017). Nous remarquons que ces enquêtés sont majoritairement des jeunes qui ont été en situation professionnelle durant l'accompagnement GJ. Ainsi, la communication se résumait à des

échanges par messages, car il n'était pas possible pour ces bénéficiaires de se déplacer. Ces échanges plutôt brefs avec les conseillers ne sont pas critiqués par les jeunes, qui demeurent satisfaits de leur suivi individuel, puisque l'accompagnement proposé est suffisant selon eux. Les trois extraits d'entretiens suivants reportent les propos des bénéficiaires qui ont été associés au nœud « suivi administratif ».

> « *Euh oui bin j'ai eu deux trois rendez-vous où j'voyais pour signer la déclaration mensuelle qu'on doit faire tous les mois, et pour des questions si ça allait, si j'trouvais des stages tout ça. Et voilà.* » Cindy, entretien 3.

> « *Bon bah j'avais Youssef quelques fois au téléphone. Bon bah j'ai pas eu l'occasion de retourner le voir parce qu'avec le boulot ben je pouvais pas me libérer. Mais sinon oui il a toujours appelé comme ça quand j'avais quelque chose ou quand il fallait que j'envoie les feuilles de … les feuilles à signer et tout.* » Agnès, 20 ans, entretien 3.

> *« Tu me disais que tu n'étais pas retourné à la Mission Locale, mais est-ce que tu avais des nouvelles de ton conseiller tous les mois ?*
> *Un p'tit peu, mais vraiment pas … vraiment pas beaucoup. Bonjour, ça va et puis j'lui envoyais ma déclaration et c'est tout.* » Bryan, entretien 3.

En revanche, la relation entre les jeunes et leur conseiller référent ne se résume pas uniquement à ce suivi administratif. En effet, les discours de six autres jeunes correspondent davantage à ce que nous qualifions comme une **écoute attentive** (9 verbatims). Ainsi, les enquêtés laissent entendre que leur conseiller s'intéresse à des problématiques qui vont au-delà de l'insertion professionnelle, telles que le logement, la santé et la mobilité. Le conseiller porte alors son attention sur des dimensions plus personnelles du jeune, voire plus intimes. Il s'adapte donc à la situation et propose un traitement personnalisé (Dubois, 1999). Les discours laissent entrevoir une sorte d'empathie dans le comportement du conseiller. Une relation de proximité se noue alors entre le jeune et lui. Ainsi, nous observons que certains enquêtés contactent leur conseiller référent pour des raisons externes à la recherche d'emploi, tels que des problèmes financiers ou encore l'impression de documents personnels. Ce constat renvoie à la logique « militante » (Muniglia & Thalineau, 2012), c'est-à-dire à un accompagnement axé sur les difficultés périphériques, soit une approche globale de la situation du bénéficiaire. Les extraits d'entretiens suivants présentent les propos des jeunes qui ont été associés au nœud « écoute attentive ».

« *Et bin justement on échange beaucoup, on échange vraiment beaucoup. On s'appelle pas tous les jours, mais presque ! Par exemple juste avant de t'appeler je l'ai eu au téléphone, pi voilà on échange pas mal et elle essaye de m'orienter le mieux vers mon projet même si … voilà genre j'l'ai bien en tête. Elle m'aide aussi dès que j'ai besoin de quelque chose.*
De quoi par exemple ?
La dernière fois c'était surtout pour imprimer mes papiers persos ! ». Ali, entretien 3.

« *Franchement, elle a fait une très bonne partie de son travail, genre dans le sens où elle s'est investie. Tu vois genre même elle était à l'écoute. C'était pas vraiment juste quelqu'un qui était là pour prendre les rendez-vous c'est tout. Je sentais qu'elle était présente et que si j'avais besoin de de quoi que ce soit dans la mesure de ce qu'elle peut faire elle était présente. Je revois d'autres personnes qui étaient, je sais pas comme des conseillers ou des professeurs, je sais pas trop comment les nommer, mais en tout cas je les vois, ils sont respectables. « Bonjour comment tu vas alors ça avance tes démarches ? », etc. Ils sont présents en fait pour les jeunes, et ça fait du bien.* ». Mourad, entretien 3.

Dans un second temps, nous constatons que les jeunes déploient des attitudes diverses à l'égard de leur conseiller référent. Nous pouvons parler de « logiques d'action juvéniles » (Jellab, 1997 ; 1998). Nous précisons qu'un même jeune peut se situer dans des logiques différentes selon la situation donnée. Cependant, ce type de cas est rare. En effet, les enquêtés adoptent généralement le même positionnement tout au long de l'accompagnement GJ.

D'abord, nous identifions des situations où l'enquêté s'inscrit davantage dans une **logique de réception** (21 verbatims). Ainsi, les jeunes réceptionnent les conseils et les informations données par leur conseiller référent. La parole et la place du conseiller sont importantes dans ce type de logique.

« *Oui elle m'avait dit que c'était mieux pour moi si je contactais d'abord cette entreprise donc j'ai préféré l'écouter.* » Fanny, entretien 2.

Ces situations peuvent s'apparenter à la catégorie « mobilisation » qui renvoie à des situations dans lesquelles les jeunes s'approprient les ateliers proposés et s'engagent durant ceux-ci.

(Loison-Leruste et al., 2016). Jellab (1997, 1998) parle de « logique de l'engagement » pour désigner ces jeunes qui « jouent le jeu ». Concernant ces enquêtés, nous observons qu'ils s'appliquent dans la majorité des ateliers, notamment en répondant aux sollicitations des conseillers. En revanche, lorsqu'ils sont moins impliqués, ils restent respectueux vis-à-vis des conseillers et/ou des intervenants.

> « *Durant l'atelier « droit du travail », les jeunes sont amenés à répondre à un quizz d'une vingtaine de questions qui portent entre autres sur la durée légale du travail en France, le paiement des heures supplémentaires, ou encore les congés payés. L'ambiance est studieuse. Le conseiller propose ensuite de reprendre chaque question et faire un retour dessus. Fatoumata participe plus que les autres. Elle m'explique qu'elle a fait des études de commerce et qu'elle connaît beaucoup d'éléments sur le sujet. Je remarque d'autres bénéficiaires qui se prêtent à l'exercice même s'ils commettent à plusieurs erreurs. Kevin questionne le conseiller : « Mais du coup les congés c'est les mêmes dans d'autres pays ? »*. Notes ethnographiques.

Nous notons que les bénéficiaires associés à « la logique de perception » sont majoritairement des jeunes femmes. Il s'agit aussi des enquêtés qui sont parvenus à trouver des stages durant l'accompagnement. Ainsi, l'attitude déployée à l'égard des conseillers semble jouer un rôle dans la recherche d'immersion professionnelle.

Même si la majorité des enquêtés suit les conseils et les applique ensuite sur le marché du travail, ce n'est pas le cas de tous. En effet, nous avons mis en avant une deuxième logique, que nous pourrions qualifier de **logique d'attente** (14 verbatims). Elle se caractérise par des jeunes qui attendent que les conseillers agissent à leur place. En effet, certains bénéficiaires mènent peu de recherches professionnelles de leur propre initiative. Ils considèrent la Mission Locale comme actrice de leur parcours (Jellab, 1997 ; 1998). Certains d'entre eux se justifient en expliquant qu'ils n'ont pas de nouvelles de leur conseiller. Alors que le manque de suivi après le collectif avait déjà été constaté (Loison-Leruste et al., 2016), certains jeunes se sentent laissés seuls (Gautié et al., 2018).

> « *Nan j'ai rien trouvé pour le moment, j'attends que ma conseillère elle m'aide !*
> *A trouver un lieu de stage ?*
> *Ouais, mais pour le moment j'ai pas de nouvelles par rapport à ça …*

Tu as fait des démarches de ton côté en attendant ?
Ouais un peu comme j'te disais, mais j'attends encore. ». Baptiste, entretien 3.

Cette attitude s'apparente aussi à la catégorie « occupation » selon laquelle les jeunes ne s'approprient pas la proposition institutionnelle, car elle n'est pas en adéquation avec leur besoin (Loison-Leruste et al., 2016). Ainsi, leur attitude se traduit par des comportements d'ennui lors des ateliers, voire de rejets. Elle fait écho aux situations de « chahut » (Asséré, 2018) que nous avons évoqué précédemment.

« *Avant de rédiger leurs lettres de motivation pour leurs futures immersions professionnelles, les jeunes revoient les points importants à retenir lors de la rédaction de celles-ci. En effet, le conseiller fait défiler un powerpoint avec les idées principales. Je remarque alors que plusieurs jeunes sont sur leur téléphone. J'entends quelques remarques du type : « c'est long », « ça donne mal à la tête ». Peu de jeunes sont réceptifs à la présentation proposée.* » Notes ethnographiques.

Dans notre recherche, les enquêtés qui se situent davantage dans une « logique d'attente » n'ont pas trouvé d'immersions professionnelles durant leur accompagnement ou très peu. Nous remarquons que leurs difficultés de recherches ont été en partie freinées par la construction de leur projet professionnel. En effet, ces jeunes ne savaient pas réellement vers quel type de structures se tourner. Nous remarquons aussi que ces bénéficiaires étaient plutôt réservés lors du collectif.

Enfin, nous identifions une troisième attitude nommée **logique de stratégie** (6 verbatims). Celle-ci désigne des enquêtés qui n'adhèrent pas totalement à la proposition institutionnelle de la GJ. Dubois (1999) avait fait le même constat avec certains usagers de la CAF qui refusent d'adhérer aux injonctions de l'institution. En revanche, même s'ils ne sont pas toujours d'accord avec le discours des conseillers, ces enquêtés restent tout de même coopératifs dans la mesure où l'allocation apparaît comme leur motivation première. Ainsi, ils savent que s'ils « ne jouent pas le jeu » (Jellab, 1998), cette aide pourra être supprimée. Or, lors de nos observations, nous avons remarqué que ces enquêtés s'investissent uniquement dans les ateliers qui les intéressent.

Nous constatons que les bénéficiaires concernés sont tous des jeunes hommes même si les expériences professionnelles sont différentes d'un jeune à l'autre. Mourad fait partie de ces enquêtés. En effet, il n'a pas effectué de stages durant son accompagnement, car il « *préférait pas trop faire ce qui me convenait pas* » et profiter de son temps libre pour « *faire des trucs de culture générale, des conférences* ». Il explique ne pas avoir eu de problèmes avec sa conseillère dans la mesure où il répond aux attentes de la Mission Locale, comme prouver sa recherche d'emploi et sa motivation.

> « *Et puis après j'ai eu des offres aussi dans des magasins de vêtements, mais genre qui m'ont dit « bon bah si vous voulez vous pouvez commencer tout ». Mais là encore une fois j'étais pas trop ... Mais voilà j'ai pas eu de problèmes parce que je faisais quand même des démarches.*
> *Et ça ne posait pas de problème avec ta conseillère ?*
> *Ouais, il peut pas y avoir de problème. Je pense que quand t'es quelqu'un qui justement montre que tu veux rien faire et pas t'ouvrir au monde professionnel et que voilà, t'es juste là pour toucher l'indemnité, là clairement oui il y avait des problèmes. Je pense qu'il y a déjà eu des personnes du collectif qui ont eu des sanctions tu vois.* » Mourad, entretien 3.

Ainsi, la relation entre le jeune et son conseiller est différente d'un enquêté à l'autre. De ce fait, les conseillers jouent un rôle plus ou moins prépondérant dans le parcours des bénéficiaires de la GJ. Nous verrons que l'allocation mensuelle détient également une place spécifique dans le dispositif.

3. Un usage davantage « présent » de l'allocation

Nous nous intéressons désormais à l'allocation qui constitue un levier important du dispositif, et plus précisément à l'usage que les bénéficiaires en font. Comme nous l'avons expliqué lors du chapitre 2, l'accompagnement en GJ donne lieu à une allocation mensuelle équivalente au RSA. Elle est versée tout au long du dispositif et est conditionnée à la recherche active d'un emploi, de stages ou encore d'une formation. Elle doit permettre aux bénéficiaires de s'armer face aux difficultés financières et plus largement à lever l'ensemble des freins périphériques à l'emploi (Heinrich Pailleret, 2021).

L'étude de Loison-Leruste et al. (2016) avait distingué trois usages de l'allocation :

- Un usage « passé » quand le jeune doit combler des dettes ;
- Un usage « présent » lorsqu'il utilise la somme pour des dépenses quotidiennes ;
- Un usage « futur » quand il capitalise pour financer le permis notamment.

Dans un premier temps, nous constatons que l'allocation est principalement utilisée pour des dépenses quotidiennes (13 verbatims). Cet usage est exclusivement « présent » pour les jeunes comme Tamara et Marvin, qui vivent seuls et qui doivent subvenir à des besoins de première nécessité. En effet, ces enquêtés font allusion au paiement de loyer, de factures et aux dépenses alimentaires. Nous n'observons pas de dépenses en termes de santé.

> « *Bah moi ça me permet surtout de payer mon loyer !*
> *Tu n'utilises pas l'allocation pour d'autres dépenses ?*
> *Après si, les courses tout ça, les factures et voilà.* » Tamara, entretien 2.

> « *Loyer, factures et un peu d'alimentation !* » Marvin, entretien 3.

Cet usage « présent » renvoie également à des dépenses en termes de loisirs (3 verbatims) pour les jeunes qui vivent encore au domicile parental. C'est le cas d'Anna qui déclare utiliser une partie de l'allocation pour l'achat de livres.

> « *Et pi ça m'a permis aussi de me réouvrir aux loisirs parce que forcément quand t'as pas des revenus immenses, tu te prives un petit peu de tout ce qui est loisirs. Voilà donc, ça m'a permis aussi de ouais, de revenir un petit peu dans tout ce qui était loisirs, donc c'est vrai que ça m'a fait du bien aussi.*
> *Tu peux me donner des exemples d'achats ?*
> *Bah par exemple tout ce qui est livres, je lis beaucoup.* » Anna, entretien 3.

Par ailleurs, l'allocation a pu être mobilisée pour aider l'entourage proche (3 verbatims). Couronné et al. (2019) avaient mis en avant ce principe de refamilialisation des ressources économiques, dans la mesure où les jeunes reversent une partie de la somme touchée. Les auteurs parlent d'un « usage solidaire » qui permettrait de s'émanciper et de devenir adulte. A titre d'exemple, Bryan a fait le choix de payer l'école d'aide-soignante de sa sœur, car sa mère

n'en avait pas les moyens financiers. D'une certaine façon, il prend le rôle du parent en assumant ces dépenses.

> « *Bah là ça m'aide quand même bien parce que j'paye l'école à ma petite sœur. Parce que je paye cent-quatre-vingts euros par mois que j'dois leur donner.*
> *C'est quelle école ?*
> *Une école d'aide-soignante. Bah j'lui ai promis, elle a eu son brevet avec mention très bien. J'lui avais promis si elle l'avait j'lui payais l'école qu'elle voulait. Parce que sinon elle aurait pu aller dans des autres, mais elle voulait absolument celle-là. Ma mère elle pouvait pas donc j'lui ai dit « J'm'en fou j'te le paye ! »* ».
> Bryan, entretien 2.

Dans un second temps, nous observons l'utilisation d'un usage « futur » (9 verbatims) chez les enquêtés qui vivent encore au domicile parental ou en concubinage. Ainsi, l'allocation peut aider à financer le permis de conduire, une formation ou encore faire des économies de manière générale. C'est le cas d'Ali et Mourad qui expliquent payer une partie de leur permis de conduire et qui essayent d'épargner également cet argent.

> « *Bah t'as une partie quand même que je mets de côté pour justement financer le permis de conduire. Donc déjà j'ai mis ça de côté c'est bien ! Après si je peux mettre de côté pour plus tard aussi j'le fais certains mois !* ». Ali, entretien 3.

> « *Je paye mon permis parce que faut savoir que j'ai pris une formule exprès. En fait à la première heure ils analysent combien d'heures à peu près tu fais, et moi je suis arrivé à trente heures. Ça parait balèze quand même, mais j'ai mis ça de côté. Et j'essaye aussi de mettre de côté pour plus tard tu vois. J'fais comme je peux, mais j'dépense surtout là-dedans même si je pourrais dépenser dans autre chose pour me faire plaisir.* »
> Mourad, entretien 3.

Pour finir, l'usage « passé » est moins représenté parmi notre cohorte de bénéficiaires (3 verbatims). En effet, un seul jeune a déclaré utiliser l'allocation pour combler ses dettes. Il s'agit de Kevin dont nous avions parlé précédemment.

> « *Et du coup bah j'avais été voir ma conseillère pour euh … pour faire un rattrapage et du coup bah le rattrapage j'avais touché neuf-cents et quelques balles et neuf-cents*

balles sont passés en une journée avec toutes les dettes que je devais. » Kevin, entretien 3.

Plusieurs jeunes endettés avaient été interrogés lors de l'enquête de Loison-Leruste et al. (2016). Ce n'est pas le cas dans notre recherche, mais des initiatives sont mises en place pour accompagner les bénéficiaires qui se trouvent dans cette situation. Par exemple, nous avons observé l'atelier « gestion du budget » animé par l'association pour le droit à l'initiative économique (ADIE). Celui-ci a pour but d'informer les jeunes entre autres sur les dépenses quotidiennes, les crédits à la consommation, ou encore les assurances. De plus, les intervenants proposent des solutions individualisées lorsque cela était nécessaire.

« *Lors de l'atelier, Sofiane explique à l'intervenant qu'il a eu des problèmes financiers à la suite de la fermeture de son entreprise. Il s'énerve en disant que sa conseillère bancaire l'a « arnaqué » avec des assurances. L'intervenant propose de lui parler à la fin de l'atelier pour discuter des solutions possibles à mettre en place. Le jeune m'explique le lendemain qu'un prêt lui a été proposé par l'association pour combler ses dettes.* » Notes ethnographiques.

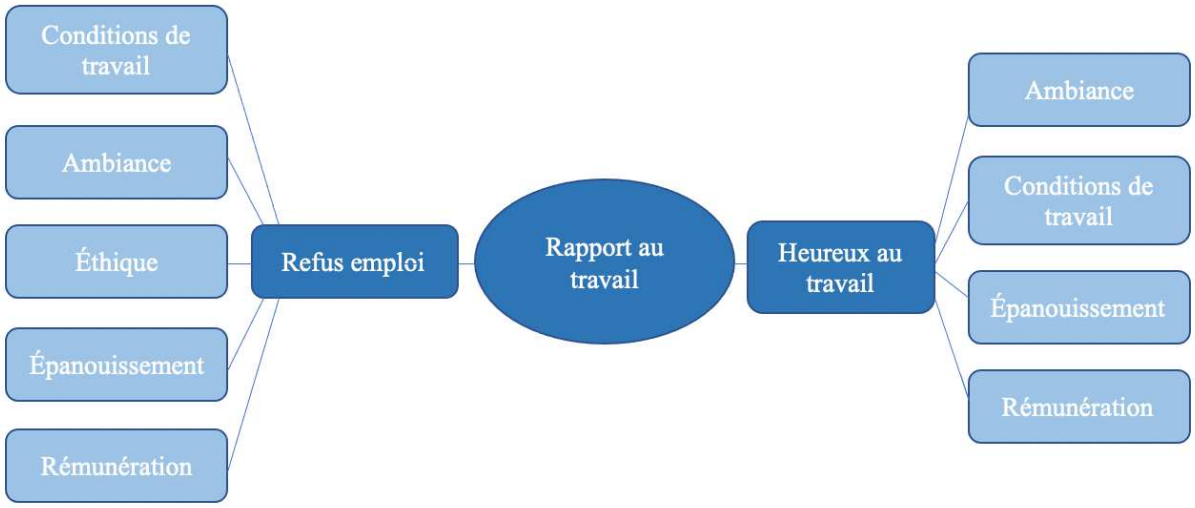
Ainsi, ces analyses se sont focalisées sur l'usage de l'allocation par les bénéficiaires de la Garantie jeunes. Précédemment, les constats étaient tournés vers d'autres leviers de la GJ : le collectif et le suivi individuel. Nous proposons d'élargir notre propos en nous intéressant cette fois au rapport que les jeunes entretiennent vis-à-vis du travail à la fin de l'accompagnement.

4. Un rapport au travail contrasté

La question du rapport au travail des jeunes s'inscrit au sein de la littérature reprise dans notre chapitre 1. Nous nous questionnons sur plusieurs dimensions en tenant compte des études menées sur le sujet. De la même manière que Guégnard & Szerdahelyi (2019), nous cherchons à déterminer quels éléments sont importants selon les jeunes pour qu'ils soient heureux au travail, et à l'inverse pour quelles raisons ils refuseraient un emploi. Par ailleurs, nous portons notre attention sur le positionnement qu'ils ont par rapport à la mobilité (Dabi, 2021). En d'autres termes, si les jeunes sont prêts à changer de ville, de région ou de pays pour trouver un emploi.

L'analyse des discours met en avant plusieurs constats sur ce sujet. La carte mentale ci-dessous reprend les principaux éléments abordés (figure 24).

Figure 24. Carte mentale du rapport au travail des jeunes



Dans un premier temps, les enquêtés semblent accorder une place considérable à l'ambiance. Il s'agit du premier critère selon lequel ils seraient heureux au travail (15 verbatims) et le deuxième pour lequel ils refuseraient un emploi (9 verbatims). L'importance donnée à l'ambiance avait déjà été soulignée dans d'autres recherches (Longo, 2011 ; Gaviria & Mélo, 2019 ; Guégnard & Szerdahelyi, 2019). Les extraits d'entretiens suivants vont dans ce sens :

> « *Déjà que ça se passe bien au sein de l'entreprise, qu'il y ait une bonne ambiance … parce que bon aller au travail quand ça se passe mal avec les collègues c'est pas le top !* ». Cindy, entretien 3.

> « *Bah l'ambiance de travail, parce que j'aime les ambiances assez familiales tu vois. Une bonne ambiance tout simplement !* ». Anna, entretien 3.

> « *L'ambiance, que les collègues ils vont te parler, moi j'aime bien qu'on est tous ensemble, que ça rigole et tout. Moi j'suis comme ça. Si le boulot j'aime pas et que j'suis au chantier ils m'disent … enfin il va s'énerver contre quelque chose, il va faire tomber un truc il va me crier dessus, j'aime pas ça !* ». Sofiane, entretien 3.

Les conditions de travail sont également importantes pour les jeunes, que ce soit un élément permettant d'être heureux au travail (9 verbatims) ou à l'inverse un motif de refus d'emploi (10 verbatims). Ainsi, elles renvoient au rôle de la hiérarchie, aux contraintes de temps, géographiques et techniques. Dans notre recherche, les enquêtés parlent principalement des horaires de travail, et particulièrement les jeunes femmes. En effet, elles souhaitent pouvoir concilier leur vie de famille et le travail (Loncle, 2008).

> « *Avoir des horaires qui me permettent de voir mes enfants quand j'en aurai. C'est important pour moi ! Après dans ce que je veux faire normalement j'aurai des horaires de bureaux, ça devrait pas poser de problème !* » Camille, entretien 3.

De plus, l'épanouissement dans le travail a été mentionné par plusieurs bénéficiaires. Cette volonté de s'épanouir pourrait être expliquée par le souhait d'être autonome (Dirani, 2019), mais aussi d'avoir une expérience professionnelle différente de celles de leurs parents (Loriol, 2017). C'est le cas de Fanny qui aspire à devenir soigneuse animalière, car elle est « *passionnée par les animaux* ». Quant à Aminata, elle désire avoir un emploi qui lui plait, contrairement à sa mère qui est femme de ménage.

> « *Bah déjà l'emploi qu'on veut faire, qu'on rêve de faire, d'être épanouie dans son boulot quoi.*
> *C'est important pour toi d'être épanouie dans ton travail ?*
> *Bah oui. Je connais des personnes autour de moi qui font des métiers qu'ils ne voulaient pas faire, et ils sont pas heureux quoi !* ». Fanny, entretien 3.

> « *Moi je veux vraiment un métier que j'aime. J'veux pas me réveiller le matin en étant pas motivée à aller travailler. Parce que je sais que ma mère bah c'est ça, et franchement je veux pas être dans sa situation plus tard avec mes enfants. Je sais qu'elle avait pas le choix, parce que voilà elle a pas fait les études pour. Et je sais qu'elle nous souhaite pas de vivre les mêmes galères.* » Fatoumata, entretien 3.

Par ailleurs, la rémunération est moins citée par les jeunes. Alors que Dirani (2019) explique que cette dimension est importante chez les jeunes de milieu populaire, concernant notre cohorte, ce sont les jeunes hommes qui l'évoquent. En effet, ces enquêtés, par la sécurité

financière, aspirent à être plus autonomes. C'est le cas de Jason qui souhaite s'émanciper de ses parents par le biais d'un emploi.

> « *Que financièrement je puisse être bien c'est important. Parce que surtout mon objectif ça serait de pouvoir me prendre mon appartement tout ça, de plus être chez mes parents. J'pense que c'est important du coup le salaire* ». Jason, entretien 3.

Enfin, une dimension plutôt surprenante au regard de la littérature a été mise en évidence, et se rapporte à l'« éthique ». Ainsi, lorsque nous avons questionné les enquêtés sur les raisons pour lesquels ils refuseraient un emploi, certains ont évoqué des situations relatives au racisme, au sexisme ou encore aux valeurs véhiculées par l'entreprise. Alors que Fatoumata fait allusion au port de son voile, Mégane parle de racisme, de sexisme et de misogynie.

> « *Bah devoir me déshabiller (rires), avoir des collègues racistes et … voilà c'est tout.* (…) *Parce que moi c'est important de pouvoir m'habiller comme je veux, fin pouvoir garder mon voile.*
> *Parce que ça a déjà posé problème ?*
> *Au lycée bah une professeure qui f'sait des remarques un peu déplacées souvent. Plein de remarques comme ça qui étaient inutiles. Ou même voilà des professeurs qui étaient racistes.* » Fatoumata, 20 ans, entretien 3.

> « *Euh … les racistes. Parce que ça j'en ai eu !*
> *Lors de tes expériences ?*
> *Bah en fait y a mon père qui m'a appelé, il a une entreprise à Paris et il voulait que je l'aide un p'tit peu parce qu'il est fatigué. Et euh … j'y suis allée une journée, j'ai reçu plein de commentaires sexistes, racistes, tout plein de choses ! (…) Comme mon père il a refusé de virer ses hommes du coup j'suis partie ! Parce que moi les commentaires misogynes, sexistes ou racistes je peux pas ! Les … je sais pas comment on dit … les patrons qui sont pas … qui traitent pas vraiment leurs employés comme des égals. Genre j'suis un dieu, mais toi tu es rien du tout. Et voilà … je vois pas d'autres choses, parce que le mauvais caractère je peux le gérer, je suis plutôt calme.* » Mégane, entretien 3.

Dans un second temps, nous avons étudié le rapport à la mobilité des enquêtés, à savoir s'ils étaient prêts à déménager dans une autre ville, une région ou un pays pour accéder à un emploi

(tableau 14). Ainsi, nous remarquons que la majorité des unités de sens (68.75%) indique que les jeunes sont prêts à changer de ville et de région. En revanche, ces unités sont moins nombreuses (31.25%) concernant le changement de pays. La question de la mobilité internationale chez les jeunes vulnérables renvoie à l'idée selon laquelle les institutions considèrent les expériences à l'étranger comme moins utiles pour ces jeunes (Labadie & Talleu, 2017).

Tableau 14. Rapport à la mobilité

	Nb unités positives	**% unités positives**
Changer de ville	11	68,75
Changer de région	11	68,75
Changer de pays	5	31,25

Par ailleurs, une analyse plus fine des entretiens montre que les enquêtés qui ne veulent pas quitter leur ville, région et/ou pays évoquent des motifs familiaux (7 verbatims). En effet, quitter son territoire est encore plus difficile pour les jeunes issus des classes populaires rurales (Venet, 2017) comme c'est le cas de Cindy et Mégane.

> « *Après je sais que pour moi ça va me pénaliser, mais après nan j'veux dire y a toute ma famille ici donc j'me vois pas quitter la région.* ». Cindy, entretien 3.

> « *Bah si ma grand-mère est d'accord et que je trouve quelqu'un pour elle. Dans un autre pays pourquoi pas dans plusieurs années. Mais tant que j'ai ma grand-mère je ne peux pas me permettre ça.* ». Mégane, entretien 3.

Ainsi, nous pouvons dire que le rapport au travail de nos enquêtés est relativement contrasté, dans la mesure où différentes tendances se dessinent, tant sur les motifs de refus d'emploi, que sur l'aspect de la mobilité.

Ce chapitre s'est d'abord concentré sur les effets directs de la GJ, aussi bien sur la formation et l'emploi des bénéficiaires que sur les dimensions relatives à l'insertion sociale (H1). Ces premiers résultats montrent entre autres que l'accès à un emploi ou à une formation ne concerne

pas l'ensemble des jeunes. Concernant l'insertion sociale, les principaux changements observés se rapportent à la mobilité. Un autre effet mesuré prend en compte les compétences sociales (H2). Nous portons désormais notre attention sur cet aspect.

5. Un effet du dispositif sur les compétences sociales

Nous nous intéressons à l'évolution des compétences sociales des jeunes à l'issue de l'accompagnement. Comme expliqué dans notre chapitre relatif à la méthodologie, l'appréciation des *soft skills* s'appuie sur l'analyse des entretiens et les échelles de positionnement. Concernant le positionnement d'échelle, nous nous sommes référés à l'étude de Gérard (2003) qui prend en compte plusieurs indices. Ainsi, nous avons calculé pour chaque compétence :

- La **moyenne (μ)** au début (μ1) et à la fin de l'accompagnement (μ2) ;

- L'**écart-type (σ)** au début (σ1) et à la fin de l'accompagnement (σ2). Il permet d'observer la dispersion entre les individus par rapport à la moyenne. Un écart-type qui se rapproche de 0 correspond à des valeurs peu dispersées autour de la moyenne.

- Le **taux d'hétérogénéité (η)** appelé aussi coefficient de variation au début (η1) et à la fin de l'accompagnement (η2). Selon Ouellet (1985), si ce taux est inférieur à 15%, l'homogénéité entre les individus est considérée comme importante. Au-dessus de 30%, nous pouvons considérer qu'il y a un désaccord entre eux.

Le tableau ci-dessous rapporte ces résultats (tableau 15) :

Tableau 15. Indices sur l'échelle des compétences non académiques

	μ1	μ2	Écart μ	σ1	σ2	η1	η2
Adaptabilité	6,87	7,69	+ 0,82	2,09	1,66	30,45	21,62
Autonomie	6,18	8,12	+ 1,94	1,90	0,72	30,79	8,85
Aversion au risque	4,69	5,62	+ 0,93	2,73	2,09	58,14	37,22
Communication	5,37	7,75	+ 2,38	2,03	1,29	37,75	16,66
Confiance en soi	4,75	6,87	+ 2,12	3,13	2,09	65,90	30,45
Courtoisie	8,44	9,12	+ 0,68	1,20	0,82	14,38	9,07
Estime de soi	5,62	7,25	+ 1,63	3,05	1,98	54,26	27,35
Gestion des émotions	5,69	7,12	+ 1,43	1,96	1,86	34,40	26,07
Intégrité	8,37	9	+ 0,63	1,20	0,82	14,38	9,07
Persévérance	5,44	7,62	+ 2,18	2,37	1,26	43,50	16,50
Prise d'initiative	4,81	7,06	+ 2,25	2,14	1,12	44,38	15,91
Sens des responsabilités	5,12	7,62	+ 2,50	2,55	1,15	49,81	15,05
Travail d'équipe	6	8,31	+ 2,31	2,63	1,35	43,88	16,27
Moyenne :	5,95	7,63	1,68	2,23	1,40	40,15	19,24

Pour rappel, nous portons notre attention sur des compétences autoperçues et ces estimations n'entendent pas mesurer de façon exacte chacune de ces *soft skills*. Ainsi, l'analyse de ce tableau nous apporte plusieurs informations importantes.

D'abord, nous constatons que les jeunes se sentent plus compétents pour l'ensemble des compétences non académiques à la fin de l'accompagnement. Toutefois, les écarts sont plus élevés concernant la communication (+2,38), le sens des responsabilités (+2,50) et le travail d'équipe (+2,31). Ainsi, les jeunes observeraient des différences plus importantes entre le début et la fin du dispositif concernant ces compétences sociales. Ensuite, la mesure de l'écart-type nous apprend que de manière globale l'accompagnement GJ a permis de réduire les disparités entre les individus en termes de compétences. Nous pouvons parler alors d'un effet « équité »

(Gérard, 2003). Les valeurs les moins dispersées autour de la moyenne à l'issue de l'accompagnement concernent l'autonomie (0,72), la courtoisie (0,82) et l'intégrité (0,82). L'indice correspondant au taux d'hétérogénéité montre que les jeunes se positionnent de façon plus similaire sur ces compétences. En revanche, ils semblent être en désaccord à propos de l'aversion au risque (37,22) et de la confiance en soi (30,45). De ce fait, des disparités entre eux persistent à ce niveau.

Une analyse plus fine des entretiens permet de compléter ces données statistiques. En effet, en interrogeant les jeunes sur le développement de ces *soft skills*, nous constatons qu'ils expliquent se sentir plus compétents à la suite du collectif (9 verbatims), mais également de leurs expériences professionnelles (10 verbatims). Ces deux aspects semblent aussi importants l'un et l'autre pour les bénéficiaires. A titre d'illustration, Marvin explique qu'il a l'impression d'être mieux organisé et plus à l'aise en collectivité, en raison des ateliers menés et du rythme de la phase collective. En effet, ce jeune a vécu une période importante sans emploi, et se sentait particulièrement isolé au début de l'accompagnement.

> « *Et tout ce qui s'est passé dans le collectif, que par exemple j'me suis levé le matin, etc. Ça a fait que ça a continué en fait et même là encore aujourd'hui j'continue toujours à progresser en fait.* ». Marvin, entretien 3.

Par ailleurs, d'autres jeunes comme Tamara font allusion à l'apport d'une expérience professionnelle dans leur parcours. Cette jeune était réservée tout au long du collectif et s'est même vu proposer un atelier pour gagner en confiance. Elle s'est ensuite retrouvée face à de nombreuses difficultés pour trouver des stages, alors qu'elle souhaitait débuter un apprentissage en boulangerie. Pourtant, elle considère que son stage de trois semaines en tant qu'agent d'entretien l'a aidée à prendre confiance en elle.

> « *Oui ça m'aide à prendre confiance en moi parce que par rapport aux autres stages que je faisais on me faisait pas trop confiance, alors que celui-là j'ai l'impression qu'on me fait confiance !* ». Tamara, entretien 3.

Aussi, plusieurs enquêtés font référence à l'autonomie qui est demandée lors de la phase individuelle plus généralement, dans la mesure où ils doivent effectuer leurs démarches professionnelles seuls.

« *Forcément l'autonomie, parce qu'on nous laisse trouver les stages et les entreprises seuls ! Donc ouais j'ai l'impression d'avoir gagné en autonomie par rapport à avant. Même pour les papiers qu'on nous demande tous les mois, j'trouve qu'on est hyper libre.* » Mourad, entretien 3.

Finalement, nous distinguons des compétences spécifiques qui se développent à la suite du collectif ou des Périodes de Mise en Situation en Milieu Professionnel. D'une part, les jeunes associent un sentiment de compétence plus important en termes de confiance en soi, de travail d'équipe et de communication en raison de la phase collective. D'autre part, les expériences professionnelles ont davantage permis d'accroître le sens des responsabilités, la prise d'initiative et l'autonomie. La carte mentale permet d'illustrer notre propos (figure 25).

Figure 25. Carte mentale sur l'amélioration des compétences sociales

Au regard de ces résultats, nous pouvons dire que le dispositif GJ a un effet direct sur les compétences sociales de ses bénéficiaires, et particulièrement sur la communication, le sens des responsabilités et le travail d'équipe. Par ailleurs, les enquêtés déclarent avoir développé ces compétences aussi bien lors du collectif que lors des PMSMP, même si nous remarquons des spécificités pour chacune de ces deux dimensions.

Pour conclure, ce chapitre avait d'abord vocation à vérifier si la GJ a un effet positif sur l'insertion professionnelle (**H1a**). L'intérêt porté à l'insertion professionnelle, et plus particulièrement à l'accès à l'emploi ou à la formation, montre que la majorité des jeunes interrogés détient une meilleure situation. En effet, sur seize enquêtés, dix d'entre eux sont en en emploi ou en formation à la fin de l'accompagnement. Cet impact du dispositif sur les taux d'emploi avait déjà été observé dans l'étude de Gaini et al. (2018). Les auteurs avaient alors montré que l'accès à un emploi durable (CDI ou CDD de six mois ou plus) progressait au terme du dispositif. Concernant nos enquêtés, nous remarquons que la plupart de ces emplois sont relativement précaires et ne correspondent pas toujours au projet professionnel du jeune. A notre connaissance, l'adéquation entre l'emploi et le projet professionnel du bénéficiaire n'a pas été prise en compte dans les rapports sur la GJ alors que les périodes de mise en situation en milieu professionnel ont vocation à venir confirmer le projet des jeunes (Farvaque et al., 2016). De plus, nous remarquons, de la même façon que dans la recherche de Heinrich Pailleret (2021), que ces immersions se sont plutôt faites dans une logique d'accumulation d'expériences. Par ailleurs, nous avons également identifié les parcours « empêchés » de l'étude de Loison-Leruste et al. (2016), dans la mesure où plusieurs enquêtés n'ont pas vu leur situation changer en termes d'emploi. Notre recherche a alors mis en évidence les difficultés rencontrées par les jeunes durant leur parcours dans le dispositif. En effet, la recherche de stage s'est heurtée au contexte pandémique, aux problèmes de mobilité, au manque d'expérience professionnelle, mais également à des raisons plus personnelles.

Ensuite, nous nous sommes intéressés à l'insertion sociale des bénéficiaires (**H1b**). Nous rappelons que sa mesure repose sur cinq dimensions : le logement, la mobilité, la santé, les loisirs et le réseau. D'abord, nous ne notons pas de réelles différences en termes de logement entre le début de l'accompagnement et la fin de celui-ci. Gautié et al. (2018) avaient également montré que le dispositif n'avait pas un impact important sur l'acquisition d'un logement stable ou autonome. En revanche, nous avons relevé qu'une part non négligeable des jeunes a pu améliorer sa situation en termes de mobilité. L'accès à la mobilité est la dimension qui a le plus évolué entre le début et la fin de l'accompagnement. L'allocation mensuelle apparaît comme un levier important pour lever les freins à l'emploi. Ainsi, l'usage « futur » de celle-ci influe sur la mobilité puisqu'elle a été utilisée pour financer le permis. En revanche, les jeunes concernés sont ceux qui vivent encore chez leurs parents. De la même façon, les dépenses en termes de loisirs bénéficient moins aux enquêtés qui ont un logement autonome. Aussi, les dépenses concernant la santé n'ont pas été mentionnées, mais nous reviendrons sur cette

dimension dans le chapitre suivant. Par ailleurs, nous constatons que la GJ n'a pas permis à la majorité de ses bénéficiaires de se constituer un réseau, aussi bien entre pairs, qu'avec les employeurs. Ce résultat converge avec ceux de la littérature (Farvaque et al., 2016 ; Loison-Leruste et al., 2016 ; Gautié et al., 2018). Il invite à se questionner sur l'effet de re-socialisation souhaité par le dispositif. Ces constats montrent que la GJ a eu des effets limités sur l'insertion sociale de ses bénéficiaires, puisqu'une faible partie d'entre eux a pu en profiter.

Enfin, nous avons porté notre attention sur les compétences non académiques des jeunes. En effet, nous avons tenu à savoir si le dispositif permettait de développer certaines d'entre elles (**H2**). Cette dimension n'a jamais été traitée dans la littérature existante portant sur la GJ. Ainsi, nos analyses proposent des pistes de réflexion nouvelles à ce sujet. En effet, nous constatons que les enquêtés ont le sentiment d'être plus compétents pour l'ensemble des *soft skills*, mais davantage concernant la communication, le sens des responsabilités et le travail d'équipe. Le collectif comme les expériences professionnelles sont évoqués pour justifier ce gain de compétence. De ce fait, nous pouvons affirmer que la GJ a un effet positif sur les compétences non académiques de ses bénéficiaires. Ces résultats peuvent être mis en relation avec les initiatives menées à destination des étudiants. En effet, plusieurs études ont montré les effets positifs de ces programmes sur les *soft skills* des bénéficiaires (Eneau & Simonian, 2011 ; Hernandez, 2016 ; Souhait & Hernandez, 2016).

Le chapitre suivant propose de s'intéresser cette fois aux effets indirects du dispositif. Il permet notamment de déterminer trois profils de jeunes distincts.

Chapitre 6 : Appréciation des effets indirects de la Garantie jeunes

Ce sixième chapitre vise cette fois à apprécier les effets indirects de la Garantie jeunes. Ainsi, nous nous attachons à savoir si la GJ a un effet indirect sur l'insertion professionnelle qui transite par l'acquisition de compétences non académiques (**H3a**). De la même façon, nous nous intéressons à l'effet indirect de la GJ sur l'insertion sociale (**H3b**). Enfin, nous mobilisons les résultats de notre enquête quantitative pour vérifier si la perception des *soft skills* par les recruteurs est positive, notamment chez les bénéficiaires de la Garantie jeunes (**H4**).

Ce chapitre est composé de deux parties distinctes. Dans un premier temps, nous élaborons une classification qui permet de présenter trois groupes d'enquêtés. Nous questionnons leur situation en termes d'insertion sociale et professionnelle, puis nous nous focalisons sur les compétences sociales que chacun des groupes a développées. Dans le chapitre 5, nous constations l'effet direct de la GJ sur ce type de compétences. Dans ce chapitre, nos analyses distinguent les compétences développées en fonction de l'insertion. Dans un second temps, nous cherchons à connaître l'avis des recruteurs sur les *soft skills* les plus attendues selon eux. Ces analyses permettent de vérifier si les jeunes qui sont les mieux insérés ont acquis des compétences non académiques recherchées sur le marché du travail.

1. Des effets de la GJ différents selon les bénéficiaires

L'effet de la GJ sur l'insertion professionnelle, mais aussi sociale, diffère selon les bénéficiaires. En effet, nous identifions trois groupes distincts : l'accompagnement GJ peut être appréhendé comme une étape de transition, un tremplin, mais aussi ne pas changer la situation initiale des jeunes.

1.1. La Garantie jeunes comme étape de transition

Un premier groupe d'enquêtés se distingue. Il s'agit de bénéficiaires globalement peu éloignés de l'emploi par rapport aux autres. Leur parcours à la GJ est vécu comme une étape de transition. En effet, ces jeunes se trouvent en situation d'emploi à la fin de l'accompagnement, mais cet emploi ne correspond pas à leur projet professionnel. Concernant leur insertion sociale, nous pouvons considérer qu'elle est en cours d'acquisition. Enfin, nous remarquons que leur avis concernant l'accompagnement proposé est mitigé.

1.1.1. Des jeunes peu éloignés de l'emploi

Si nous nous intéressons à leur profil au début de l'accompagnement, nous constatons que ces enquêtés sont généralement diplômés d'un niveau CAP/BEP ou d'un baccalauréat, excepté un jeune qui détient uniquement le brevet national des collèges. Il ne s'agit donc pas des enquêtés les plus diplômés de notre cohorte comme l'avait montré l'étude de Loison-Leruste et al. (2016) s'agissant des jeunes en insertion précaire. Néanmoins, les bénéficiaires de ce groupe ont intégré le dispositif à la fin de leurs études. La période en tant que NEET a donc été très courte pour eux, et leur motivation à entrer au sein de la GJ repose principalement sur l'envie d'être encadré lors de la recherche de stages. C'est le cas de Fatoumata qui s'est inscrite après l'obtention de son DUT GEA (Gestion des Entreprises et des Administrations) et qui souhaite gagner en expérience professionnelle.

> « *Cependant, faute d'expériences, il m'est difficile de trouver un premier emploi. En effet, malgré un stage pratique de deux mois en entreprise, on me reproche un manque d'expérience. La Garantie jeunes serait pour moi un moyen d'améliorer mon niveau en termes de rédaction de Cv et lettre de motivation, mais surtout de pratiquer des stages encadrés (donc plus faciles à faire accepter par les entreprises) et donc de développer mon expérience ».* Extrait de la lettre de motivation dans le dossier GJ.

Jason cherche également par le biais de la GJ à réaliser des stages, et par la suite à décrocher un emploi. En effet, ce jeune de dix-sept ans vient de valider son CAP conducteur livreur de marchandises. En raison de son âge, il ne peut s'engager dans un emploi dans le secteur du transport et doit donc patienter jusqu'à sa majorité.

> « *Je souhaite intégrer le dispositif Garantie jeunes afin de me créer un réseau professionnel dans le secteur du transport routier et ainsi décrocher un emploi stable* ». Extrait de la lettre de motivation dans le dossier GJ.

Malgré les stages effectués durant leurs études, les conseillers soulignent que les freins à l'emploi de ces bénéficiaires concernent principalement le manque d'expérience professionnelle. Alors qu'ils cherchent à être encadrés lors de leurs démarches, nous remarquons que les enquêtés de ce groupe ont déjà un projet professionnel défini. Or, nous verrons que leur situation d'emploi finale n'est pas en lien avec celui-ci.

1.1.2. Un emploi qui n'est pas en adéquation avec leur projet professionnel

L'ensemble des enquêtés de ce groupe est parvenu à décrocher un emploi ou un service civique à la fin de l'accompagnement. Cependant, ils considèrent la GJ comme une étape de transition dans leur parcours puisque cet emploi n'est pas en adéquation avec leur projet professionnel. En effet, il s'agit généralement de contrats dits « précaires », tels que des contrats intérimaires ou des contrats à durée déterminée qu'ils ont accepté pour subvenir à leurs besoins.

Parmi ces enquêtés, Marvin a décroché un contrat intérimaire dans une usine assez aisément. Il gagne entre mille-deux-cents et mille-cinq-cents euros par mois, mais considère cette situation comme transitoire. En effet, il souhaite par la suite créer son entreprise dans les espaces verts. Son contrat actuel lui permet d'avoir un revenu pour assurer ses dépenses quotidiennes, néanmoins il reste conscient de l'instabilité de sa situation.

Cindy a débuté un contrat à durée déterminée en tant que caissière. Initialement, elle voulait s'orienter vers le secrétariat après avoir fait des études d'assistante de gestion. Or, elle s'est résignée car sa priorité est de bénéficier d'un revenu stable puisqu'elle envisage par la suite de fonder une famille. Sa situation reflète l'importance de la conciliation entre la vie de famille et la vie professionnelle chez les femmes (Commaille, 1994). Ainsi, le choix d'un emploi de service peut être appréhendé comme une continuité entre ces deux sphères (Wharton, 2004).

« *Après bon hôtesse de caisse c'est pas ce que je veux faire à la base, mais franchement ça me plaît bien ça va. J'aime bien le contact avec les gens et tout donc ça me dérange pas. Après si ça se concrétise là-bas c'est très bien et puis dans quelques années après la maison, l'enfant et puis voilà quoi, ça serait bien !* ». Cindy, entretien 3.

Les bénéficiaires ont donc accepté ces contrats pour assurer leurs dépenses quotidiennes, mais ils ont toujours l'objectif de changer de secteur dès que possible. Cette situation est finalement incertaine selon eux. De ce fait, ils considèrent qu'ils n'ont pas amélioré leur réseau professionnel, car ils n'ont pas trouvé d'emploi en lien avec leur projet.

1.1.3. Une insertion sociale en cours

En termes d'insertion sociale, les enquêtés de ce groupe n'étaient pas tous titulaires du permis de conduire en début d'accompagnement. Or, son acquisition est primordiale pour eux, car il est synonyme d'insertion. Il apparaît aussi comme un gage d'autonomie et d'émancipation (Masclet, 2002). Ainsi, à la fin de la GJ, nous remarquons qu'ils ont tous débuté leurs démarches dans ce sens avec l'apprentissage du code de la route puis le début des heures de conduite.

« *Oui moi j'ai pu commencer mes démarches pour le permis du coup ! Mais pour le moment j'ai que le code.*
Et c'est important pour toi d'avoir le permis ?
En fait oui ça sera toujours plus simple pour moi de me déplacer et si je veux trouver un boulot. ». Élise, entretien 3.

Ces jeunes expliquent que l'allocation et leur revenu de travail ne leur permettent pas de débourser dans des activités extérieures. Ainsi, ils n'ont pas déclaré de dépenses dans les loisirs puisque l'allocation a servi principalement pour des dépenses quotidiennes. En effet, ces enquêtés bénéficient généralement d'un logement indépendant.

« *C'était suffisant. Mais clairement zéro loisirs ! Vraiment suffisant pour survivre. Dans mon cas c'est assez particulier, j'crois que j'étais le seul à avoir un logement et … donc c'est particulier oui. J'commençais à avoir des petites factures et … ça m'a fait un peu peur oui. Sachant que oui je touche pas le chômage c'est … le confinement du coup plus d'emploi, aucune certitude de reprise avant plusieurs mois donc oui là par contre la Garantie jeunes m'a clairement sauvé la mise on va dire !* » Marvin, entretien 3.

Concernant leur état de santé, ces enquêtés n'avaient pas évoqué de problèmes particuliers lors du premier entretien. En revanche, certains déclaraient ne pas avoir de mutuelle assez avantageuse pour consulter un dentiste ou un ophtalmologue. Pourtant, lors de la dernière interrogation, ils n'ont pas entrepris de démarches dans ce sens, ni même été chez un de ces spécialistes. Ce constat invite à se questionner sur le non-recours aux soins (chapitre 1). En effet, il serait corrélé au niveau de diplôme, à l'environnement familial, mais aussi à des sources extérieures comme le type de complémentaire santé (Mignon & Jusot, 2020). C'est pourquoi, de manière générale, ces jeunes n'ont pas le sentiment d'avoir amélioré leur santé.

> « *Bah oui j'dois avoir des lunettes sauf que … je sais pas si c'est un problème de ma mutuelle, mais en tout cas ils remboursent pas beaucoup. Ni la sécurité sociale, donc j'peux pas. Le dentiste aussi.* ». Fatoumata, entretien 1.

> « *Tu as pu consulter un ophtalmologue durant ton accompagnement ? Un dentiste ? Euh non du coup j'ai pas pris le temps de le faire, mais il faut que je regarde ça !* ». Fatoumata, entretien 3.

Enfin, ces enquêtés considèrent qu'ils n'ont pas constitué un nouveau réseau entre pairs. En effet, ils sont surtout restés en contact avec les jeunes qu'ils connaissaient déjà auparavant, lors de leur scolarité entre autres. L'effet de resocialisation voulu est donc limité (Gautié et al., 2018).

> « *Est-ce que pour toi la GJ t'a permis de créer un réseau avec des jeunes de ton âge ? Oui et non. Fin oui déjà j'en connaissais certains parce que j'avais déjà été à l'école avec eux. Mais après on n'a pas non plus les mêmes délires et tout ça donc on va dire on s'est reparlé pendant un p'tit moment pis au final on a fait nos chemins de notre côté.* » Marvin, entretien 3.

Même si l'insertion sociale de ces jeunes peut être perçue comme en cours d'acquisition, le dispositif a joué un rôle sur d'autres dimensions que nous allons expliciter.

1.1.4. Des avis mitigés sur l'apport du dispositif

L'analyse des verbatims montre que ces jeunes tirent profit du dispositif sur plusieurs points. Or, nous constatons des différences en termes de genre. En effet, les jeunes femmes de ce groupe évoquent le gain d'expérience professionnelle et l'allocation mensuelle. Selon elles, l'accompagnement GJ a surtout permis d'accélérer leurs démarches professionnelles tout en bénéficiant d'une aide financière, même si leur situation n'a pas profondément changé.

> « *Bah écoute ça m'a permis de faire deux stages, mais bon après ça m'a permis quand même de faire le stage au centre social. J'ai pu faire mes quinze heures de bénévolat pour avoir l'aide. Donc oui au niveau du permis je l'aurais passé. Mais ça m'aurait coûté plus cher ! Après j'aurais pu tu vois, vu que c'est mon copain qui travaille, mais oui j'aurais mis plus de temps à avoir une situation tu vois.* » Cindy, entretien 3.

En revanche, les jeunes hommes font davantage allusion à une sortie de l'isolement social, comme Loison-Leruste et al. (2016) l'avaient constaté. Cependant, comme nous l'avions expliqué, ces relations ne semblent pas perdurer dans le temps. C'est le cas par exemple de Jason qui a intégré la GJ peu de temps après son cursus scolaire.

> « *Oui j'me sentais isolé parce que quand j'ai fini le lycée tout ça je faisais pas grand-chose. Du coup j'ai rencontré du monde pendant le collectif. J'ai les numéros, les Instagram de certains même si on se parle pas spécialement. »* Jason, entretien 3.

Concernant l'apport du collectif dans leur parcours, les avis sont partagés. En effet, nous notons plusieurs retours négatifs, avec des ateliers notamment qui ne correspondent pas à leurs attentes et une difficile intégration au groupe. Par rapport au suivi individuel, ce groupe d'enquêtés rapporte davantage un suivi administratif puisque les jeunes communiquent avec leur conseiller uniquement pour remplir la déclaration mensuelle. Parfois, certains d'entre eux ont le sentiment que ces démarches sont plus contraignantes que bénéfiques.

> « *Surtout que j'avais le boulot et que je devais toujours rendre des comptes à mon conseiller et tout. Et ça c'était un peu lourd. J'envoyais juste mes mails et pi voilà … Lui-même il me répondait pas et j'envoyais juste les mails avec mes contrats et puis c'est tout.* » Ali, entretien 3.

Le positionnement vis-à-vis du conseiller diffère d'un jeune à l'autre, aussi bien vers une logique de réception que d'attente. Néanmoins, l'attente correspond davantage à des situations dans lesquelles le conseiller est moins présent dans l'accompagnement.

En termes de compétences sociales, ce groupe est celui qui a le sentiment d'avoir le moins développé de *soft skills* à la fin de l'accompagnement. Ce résultat peut être surprenant dans la mesure où ces jeunes ont bénéficié d'expériences professionnelles. En revanche, ce constat peut être expliqué par le fait que ces enquêtés tirent peu profit du collectif. L'explication tient également à la relation avec leur conseiller référent qui se limitait essentiellement à un suivi administratif. Aussi, dans la mesure où ces jeunes sont peu éloignés de l'emploi, nous pouvons penser qu'ils n'avaient pas autant d'attentes vis-à-vis du dispositif.

Même s'il n'y a pas de compétences qui semblent se démarquer, des discours révèlent que certains jeunes ont gagné confiance en eux.

> « *Euh ouais j'dirais que ça m'a apporté de la confiance en moi. J'avais pas mal perdu confiance avec mon parcours tout ça. J'avais pas beaucoup confiance en moi j'étais dépressif … Mais aujourd'hui ça va beaucoup mieux.* » Marvin, entretien 3.

Ainsi, cette première catégorie d'enquêtés se caractérise par l'acquisition d'un emploi qui n'est pas en lien avec le projet professionnel, une insertion sociale en cours et des avis divergents quant au collectif. De plus, ils n'ont pas le sentiment d'avoir développé plus de *soft skills* à l'issue de l'accompagnement en comparaison aux autres bénéficiaires. Nous nous concentrons désormais sur la deuxième catégorie de jeunes.

1.2. La Garantie jeunes comme tremplin

Un deuxième groupe d'enquêtés se différencie. Il s'agit des bénéficiaires les plus diplômés, mais aussi les plus mobiles de notre cohorte. Nous constatons que ces jeunes ont utilisé la GJ comme un réel tremplin. Dans leur cas, le dispositif a été un appui dans l'élaboration de leur projet professionnel, et plus encore, ils ont pu intégrer une formation qui correspond à ce projet. C'est ce point qui les distingue des enquêtés du premier groupe. Nous constatons également une meilleure insertion sociale au terme de l'accompagnement.

1.2.1. Des enquêtés plus diplômés et plus mobiles

Nous remarquons que ces jeunes sont les moins éloignés de l'emploi, tant en termes d'insertion professionnelle que sociale. Ces enquêtés sont plus nombreux à détenir un diplôme de niveau 4 (Baccaulauréat) par rapport au premier groupe. En revanche, une jeune qui était en situation de décrochage scolaire est parvenue à percevoir la GJ comme un tremplin. C'est le cas de Fanny qui a intégré une formation de soigneuse animalière. Elle a ensuite bénéficié d'un service civique de huit mois à Pôle emploi. Son cursus scolaire se caractérise par plusieurs échecs : un brevet des collèges, un CAP coiffure et un Bac professionnel agricole non validés. Pourtant, elle s'inscrit dans le dispositif avec l'objectif d'exercer son « *métier de passion* ».

> « *F. étant déjà dans le domaine des animaux, souhaite continuer dans ce secteur. F. me parle d'une formation de soigneur animalier. Malgré les difficultés pour accéder à cette formation F. montre une détermination à toutes épreuves* ». Extrait du dossier GJ de Fanny.

Aussi, ces enquêtés sont plus nombreux à être titulaires du permis et être véhiculés. L'étude de Loison-Leruste et al. (2016) avait démontré que les jeunes qui s'inséraient le mieux dans le dispositif, bien que constituant une insertion précaire, étaient plus diplômés et plus mobiles. De plus, les auteurs ont remarqué que même si ces enquêtés n'étaient pas titulaires du permis, ils bénéficiaient d'un accès plus facile aux transports en commun. Dans notre recherche, une jeune uniquement ne détient pas le permis. A la fin de l'accompagnement, elle a largement débuté les démarches dans ce sens puisqu'une date d'examen est prévue.

1.2.2. Un appui dans l'élaboration du projet professionnel

Nombre de ces enquêtés ont été motivés par l'accompagnement proposé dans l'élaboration du projet professionnel. En effet, ils sont plusieurs à ne pas être certains du métier qu'ils souhaiteraient exercer. Nous constatons que ces jeunes ont pu avoir un appui dans la construction de ce projet. C'est le cas d'Agnès qui n'a pas souhaité poursuivre son apprentissage en pâtisserie car ce secteur ne lui plaisait plus. Cette situation a généré des conflits avec son père et ce dernier l'incitait fortement à devenir assistante de vie aux familles. Cependant, dès les premiers jours à la GJ, Agnès n'était pas certaine de s'engager dans cette formation puisqu'elle rêvait de débuter une formation dans le secteur agricole. Avant même

que le suivi individuel débute, de longues conversations ont eu lieu entre elle et sa conseillère référente.

> « *C'est compliqué oui parce que j'ai toujours gardé … le projet d'agricole. Quand j'étais toute petite mon grand-père j'étais tout l'temps avec lui, il a dit à ma mère que j'avais pas besoin d'aller à l'école à trois ans, à deux ans et demi, que j'avais l'temps d'y aller euh, que j'étais bien avec eux. Donc j'ai toujours grandi avec mon père, mon grand-père, dans les bêtes, dans les tracteurs, dans les choses comme ça … Et donc c'est pour ça que j'avais espoir de reprendre avec ou derrière mon père, pour reprendre le domaine quoi. Quitte à diminuer les productions parce qu'il a trois productions. Quitte à diminuer les productions, mais terminer derrière lui quoi … Mais pour mon père j'suis pas capable de gérer un domaine, que j'ai pas assez d'énergie, que j'ai pas la niaque pour gérer un domaine, que j'en suis pas capable quoi.* » Agnès, entretien 1.

Finalement, lors du deuxième entretien, Agnès nous annonce qu'elle a débuté un contrat d'apprentissage en tant que paysagiste et que ce projet « *lui plait énormément* ».

Par ailleurs, nous remarquons que d'autres bénéficiaires cherchaient par le biais du dispositif un appui financier puisqu'ils vivent dans un logement autonome.

> « *Actuellement fiscalement détaché de ses parents, J. n'a pas de ressources pour mener à bien son parcours d'insertion sociale. Il est temporairement hébergé par sa maman à titre gratuit qui assure également ses besoins vitaux en ce moment, celle-ci étant bénéficiaire du RSA comme principale ressource, elle ne peut pas l'aider convenablement dans ses démarches sur du long terme avec un revenu annuel de 0 euros. ».* Extrait du dossier GJ.

> « *N. a voulu prendre son appartement pour ne plus être une charge pour sa mère, elle n'a pas de ressources elle vit grâce aux aides. C'est dans ce contexte difficile qu'elle essaie d'avancer et se projeter. Cette situation la fragilise. Sa mère ne peut la soutenir financièrement* ». Extrait du dossier GJ.

D'ailleurs, l'insertion sociale de ces enquêtés est meilleure que celle du premier groupe à la fin de l'accompagnement.

1.2.3. Une meilleure insertion sociale

Ces bénéficiaires sont plus nombreux à considérer avoir développé leur réseau professionnel et personnel. En effet, ils ont tous vécu des expériences professionnelles pendant l'accompagnement et celles-ci étaient en lien avec leur projet. Au moment de la dernière interrogation, ces enquêtés sont encore en formation, mais décrivent des projets futurs. Le cas d'Anna est intéressant puisqu'elle a pu être en contrat avec la Mission Locale après la proposition d'une conseillère GJ.

> « *Le réseau pro c'est un peu l'illustration de mon parcours. (…) Mais ouais ça m'a permis d'avoir du réseau pro dans un premier temps, la plupart des conseillers sont devenus des amis.* » Anna, entretien 3.

A propos de l'allocation, elle apparaît comme un réel appui pour ceux qui ont un logement autonome. De plus, son utilisation permet davantage de dépenses en termes de loisirs par rapport aux autres groupes. En effet, elle n'a pas été utilisée pour financer le permis comme beaucoup de jeunes. De plus, certains ont pu économiser cet argent.

> « *J'ai pu me faire plaisir et mettre un peu de côté pour plus tard, parce que j'voudrais prendre un logement avec mon copain !* » Agnès, entretien 3.

En ce qui concerne la santé, ces enquêtés n'avaient pas mentionné de problèmes particuliers lors du premier entretien. En revanche, ils sont plusieurs à avoir déclaré améliorer leur santé mentale. C'est le cas de Maxime qui est entré à la GJ en ayant beaucoup d'appréhensions. Durant l'accompagnement, il s'est souvent mis en retrait et ne s'est pas senti à sa place. Pourtant, il considère que le dispositif lui a redonné confiance en lui.

> « *Donc la santé mentale c'est sûre tu te sens mieux quand tu sens que tu veux quelque chose et tu sens que t'es important dans une structure oui.* ». Maxime, entretien 3.

Ainsi, nous pouvons considérer que leur insertion sociale s'est améliorée entre le début et la fin de l'accompagnement GJ. De plus, nous verrons que le dispositif a influé sur d'autres dimensions.

1.2.4. Des similitudes avec le premier groupe, mais un sentiment de compétence plus important

La perception qu'ont ces enquêtés du collectif est relativement bonne, même si le nombre d'occurrences positives est moins élevé que pour le premier groupe. En effet, ils sont plusieurs à ne pas s'être sentis à leur place durant le collectif. Le suivi individuel de ces jeunes repose autant sur un suivi administratif qu'une écoute attentive. Il existe beaucoup de similitudes avec le premier groupe en termes de perception de l'accompagnement. En revanche, ces jeunes ont un profil qui s'apparente plus à une logique de « réception » vis-à-vis de leur conseiller référent.

Selon leur discours, le dispositif a réellement été bénéfique dans leur parcours. Plus précisément, ils expliquent que la GJ leur a permis d'avoir accès à des expériences professionnelles. Ils évoquent également une sortie de l'isolement social et un appui financier.

Ces bénéficiaires se distinguent par un sentiment de compétence plus important à la fin de l'accompagnement. En effet, nos analyses révèlent qu'ils se sentent plus compétents en termes de communication, de travail d'équipe, de sens responsabilités et de prise d'initiative par rapport aux autres groupes.

> « *Par rapport à la communication ?*
> *Ah oui quand même, un peu plus oui. Je pense pour tout ce qui est écrit des CV, des lettres de motivation ça m'a vraiment aidé.* » Agnès, entretien 3.

> « *Ouais. Parce que c'est surtout là dans mon école et on travaille en groupe. Et tu vois on vient de sports différents et on est obligé de se faire confiance pour travailler en périscolaire par exemple.* ». Maxime, entretien 3.

> **«** *Concernant le sens des responsabilités ?*
> *Euh … bah en vrai dans mon travail oui, d'ailleurs sur j'sais pas combien je suis le seul qui a été pris et maintenant ils me mettent carrément tout seul ! Avant on était deux, mais j'ai été choisi moi parce que je connaissais mieux que tout le monde et … après à la maison ça dépend (rires).* ». Bryan, entretien 3.

Ainsi, cette deuxième catégorie d'enquêtés se caractérise par l'accès à une formation ou à un emploi qui correspond à leur projet professionnel, une amélioration de leur situation sociale et

surtout un sentiment de compétence plus important à la fin de l'accompagnement GJ. Nous concluons sur le troisième groupe.

1.3. Des situations inchangées

Pour finir, le troisième groupe rassemble des bénéficiaires qui n'ont pas vu leur situation changer en termes d'insertion professionnelle. Initialement, ces jeunes étaient les plus éloignés du marché de l'emploi. En revanche, ils tirent profit du dispositif sur d'autres dimensions, et notamment par rapport au développement de compétences sociales.

1.3.1. Des enquêtés initialement plus éloignés de l'emploi

D'abord, nous constatons que ces enquêtés sont les moins diplômés de notre cohorte, puisqu'ils sont majoritairement considérés comme des décrocheurs scolaires. C'est le cas notamment de Sofiane qui n'a pas validé son CAP menuiserie, en raison entre autres de la barrière de la langue. Il attend principalement du dispositif un appui financier.

> « *J'ai travaillé plusieurs mois, ce qui m'a permis d'apprendre la langue française. Je me retrouve aujourd'hui sans emploi, sans revenu. Ma situation économique est très précaire. J'ai besoin d'être appuyé dans mes démarches. La Garantie jeunes répond à ces besoins d'accompagnement et de redressement de ma situation financière.* » Extrait lettre de motivation dossier GJ.

Tamara est aussi arrivée dans la région plus tardivement. Elle est venue après avoir mis fin à ses études à Mayotte, afin de pouvoir travailler sur son nouveau projet professionnel dans le secteur de la pâtisserie.

> « *Étant actuellement en pleine construction de mon projet professionnel dans la pâtisserie, je souhaite intégrer la Garantie jeunes pour pouvoir acquérir des compétences grâce aux stages que je vais réaliser après ma formation.* » Extrait lettre de motivation dossier GJ.

Ainsi, ces bénéficiaires correspondent en majorité aux jeunes qui ont eu une plus longue période sans emploi, ni formation. De ce fait, il s'agit des enquêtés les plus isolés de notre cohorte.

> « *B. a repris contact avec la Mission Locale cet été pour reprendre son projet professionnel. Cette année sabbatique ne lui a pas rendu service, il a besoin de reprendre un rythme et reprendre certains codes professionnels.* » Extrait du dossier GJ.

Par ailleurs, ces jeunes ne sont pas titulaires du permis et n'ont pas encore débuté les démarches dans ce sens à la fin de l'accompagnement.

1.3.2. Une difficile insertion sur le marché du travail

Cette catégorie rassemble des bénéficiaires qui n'ont pas vu leur situation changer en termes d'insertion professionnelle. En effet, ils racontent avoir éprouvé des difficultés à trouver un stage ou un emploi, en raison de la pandémie, mais aussi parce que leur projet professionnel était en cours de construction. Ces jeunes peuvent être assimilés à ce que Loison-Leruste et al. (2016) nomment les « parcours empêchés », c'est-à-dire des jeunes dont la situation n'a pas évolué en raison de problèmes relatifs à la santé, aux finances ou encore au logement. De plus, ces bénéficiaires n'adhèrent pas à la proposition institutionnelle de la GJ. Nous observons des similitudes avec nos enquêtés. D'abord, nous constatons que les problèmes de santé d'un proche peuvent freiner l'accès à l'emploi. Dans notre recherche, le cas de Mégane l'illustre. En effet, elle vit chez sa grand-mère et s'en occupe quotidiennement.

> « *Bah pour trouver des stages ça été compliqué du coup j'ai pas pu en avoir, mais sinon j'étais plus préoccupée par l'idée que ma grand-mère ne tombe pas malade. (…) Je devais faire le bénévolat, mais du coup entre ma grand-mère et tout j'ai pas eu le temps.* » Mégane, entretien 3.

Ensuite, la précarité résidentielle implique que les jeunes ne soient pas « disponibles » lors de l'accompagnement, dans la mesure où ils doivent sortir de l'urgence. Nous avions évoqué le cas de Kévin dans un chapitre 5, dont l'accumulation de dettes l'avait amené à ne pas avoir de domicile fixe. Ce jeune a également eu des différents avec la justice, de la même manière que Mourad qui bénéficiait d'un suivi avec la protection judiciaire de la jeunesse (PJJ). Ces enquêtés doivent alors rendre des comptes à la justice, ce qui devient un nouveau frein à la recherche d'emploi. En effet, pour intégrer sa formation en tant qu'agent assistance aux personnes à mobilité réduite (APMR), Mourad doit présenter un casier judiciaire vierge.

> « *Moi c'est plutôt en train de bien se passer, mais je suis toujours suivi par le SPIP tu sais. Et du coup ouais ça se passe bien et le dernier rendez-vous c'est au mois de mai si je dis pas de bêtises. Donc tu vois j'me suis d'abord fixé de terminer ce permis et puis aussi le site de formation pour pouvoir faire une lettre de requête d'habilitation judiciaire ... j'ai oublié le nom, mais c'est une lettre que fait le procureur pour justement que tu présentes ton projet et qu'il puisse enlever les bâtons dans les roues qui pourraient m'empêcher tu vois d'accéder à la formation.* » Mourad, entretien 3.

Enfin, la précarité économique peut également influencer le déroulement du parcours GJ. Par exemple, Sofiane nous expliquait au début de l'accompagnement qu'il rencontrait des difficultés financières. Désormais père de famille, ses problèmes ne semblent pas s'améliorer.

> « *Il convient de noter que ce monsieur n'est plus attaché au foyer fiscal de ses parents, ces derniers ne lui apportent pas d'aides à son projet d'insertion sociale et professionnelle. Sans rentrées d'argent depuis la cessation d'activité, il doit faire face avec sa compagne (sans activité également), à ses charges personnelles et locatives qui s'élèvent à quatre-cent-dix euros par mois et par estimation. Il a également des dettes de prélèvements obligatoires contractées pour l'achat d'équipements électroniques qu'il n'arrive plus à assurer.* » Extrait du dossier GJ.

En revanche, l'analyse de nos entretiens démontre que ces jeunes tirent profit du dispositif sur plusieurs dimensions : un gain de confiance, de motivation, d'autonomie et l'acquisition des codes de l'entreprise.

> « *Franchement ouais ça m'a appris des choses ! Ça m'a appris par exemple que j'vais pas parler avec un patron comme avec mes copains, et du coup qu'il y avait des postures, pas venir en survêt', qu'il y avait des tenues vestimentaires et tout ça ! Et j'ai appris par exemple que parler de ses compétences et qualités tout ça. Le respect aussi, être à l'heure, être ponctuel tout ça ! Et j'ai aussi appris mes défauts et tout.* » Baptiste, entretien 2.

En termes d'insertion sociale, les démarches pour le permis se sont faites plus tardivement que dans le premier groupe. En effet, ces jeunes ont dû gérer d'autres priorités, à l'image d'un enquêté qui est devenu père de famille. Les dépenses en termes de loisirs concernent un jeune

qui a profité de l'accompagnement individuel pour s'autoformer. Enfin, les jeunes de ce groupe semblent être plus isolés que le premier puisqu'ils déclarent n'avoir gardé aucun contact avec les autres bénéficiaires.

Au regard de ces résultats, nous pouvons dire que ces jeunes ont éprouvé un ensemble de difficultés lors de leur recherche de PMSMP. Or, nous observons que ces jeunes ont utilisé la GJ pour développer entre autres des compétences sociales.

1.3.3. Des jeunes pourtant satisfaits du dispositif

D'abord, ces jeunes sont les plus satisfaits du collectif. Leurs discours font écho à l'effet de groupe, mais aussi aux ateliers proposés. Nous pouvons considérer que ces jeunes, initialement plus éloignés du marché du travail, ont découvert davantage d'outils d'aide à la recherche d'emploi en comparaison aux autres enquêtés. En ce qui concerne leur suivi individuel, il s'apparente plus à l'écoute active. En effet, ce sont des jeunes qui connaissent davantage de problématiques extérieures. Par rapport à leur positionnement vis-à-vis du conseiller référent, l'analyse des verbatims met en avant des similitudes avec les jeunes en transition. En revanche, la phase d'attente n'est pas liée au conseiller, mais bien au comportement des enquêtés. Effectivement, il s'agit de jeunes qui ne prennent pas ou peu d'initiatives dans leurs démarches d'emploi.

Même si ces bénéficiaires ne sont pas en situation d'emploi ou de formation à la fin de l'accompagnement, ils ont le sentiment d'avoir développé plusieurs compétences non académiques. C'est d'ailleurs le groupe qui démontre en moyenne le plus d'écart de points entre l'ensemble des compétences mesurées. A ce sujet, Zaffran et Vollet (2018) ont montré que les dispositifs de raccrochage scolaire, même s'ils n'ont pas d'effets directs sur l'insertion, permettent aux jeunes d'améliorer des compétences que nous qualifions de « sociale*s* ». En effet, les auteurs font référence à « l'estime de soi, la fierté, la confiance *»* (p.196).

Dans notre recherche, les *soft skills* relatives à la confiance en soi sont largement citées par ces jeunes.

> « *Oui j'ai plus confiance en moi maintenant.*
> *Ce n'était pas le cas au début de la Garantie jeunes ?*

Non, j'étais surtout dans mon coin en fait. » Tamara, entretien 3.

Aussi, les compétences relatives à la motivation et à la persévérance ont été évoquées.

« *Bah franchement au moins ça m'a donné envie de faire un truc ! Pour me motiver !*
Parce que tu n'étais pas motivé avant ?
Franchement nan, j'pense pas assez. J'étais pas mal chez moi et je cherchais pas de boulot, mais là oui ». Baptiste, entretien 3.

Enfin, ils ont également un sentiment de compétence plus important en termes d'intégrité et de courtoisie à la fin de l'accompagnement.

« *Ouais j'pense y a vraiment un grand écart maintenant. C'est pas qu'avant j'respectais pas les gens ou quoi, mais j'fais plus attention, surtout quand c'est pour le travail. On a appris tout c'qui était politesse, parler devant un recruteur tout ça. Et c'est important.*» Kevin, entretien 3.

Ainsi, cette troisième catégorie d'enquêtés se caractérise par une situation initiale plus éloignée de l'emploi, du fait de leur parcours scolaire et leur rapport à la mobilité. Durant l'accompagnement GJ, ces jeunes connaissent une difficile insertion aussi bien professionnelle que sociale. Pourtant, ils estiment avoir développé des compétences sociales.

Lors de cette première partie, nous avons mis en évidence les *soft skills* développé dans chaque groupe, en fonction de leur insertion professionnelle et sociale. Alors que les enquêtés qui perçoivent la GJ comme une transition dans leur parcours n'ont majoritairement pas le sentiment d'avoir développé de compétences non académiques, ceux qui l'appréhendent comme un tremplin se sentent plus compétents en termes de communication, de travail d'équipe, de sens responsabilités et de prise d'initiatives. De plus, les bénéficiaires qui n'ont pas vu changer leur situation en termes d'insertion professionnelle, déclarent améliorer la confiance en soi, la persévérance, la motivation, l'intégrité et la courtoisie. Ainsi, dans cette seconde partie, nous nous attachons à savoir si les *soft skills* développées sont celles recherchées par les recruteurs.

2. La méthode des vignettes pour comprendre les préférences des recruteurs en termes de soft skills

La partie quantitative de notre thèse s'appuie sur la méthode des vignettes. Celle-ci a été mise en place dans l'objectif de comprendre les préférences des recruteurs en termes de compétences sociales. Pour ce faire, nous revenons sur son utilisation, les caractéristiques générales des recruteurs et la perception qu'ils ont du dispositif GJ et des *soft skills*. Nous concluons sur notre modèle multiniveau.

2.1. Utilisation de la méthode des vignettes

Le choix de cette méthode est apparu comme une manière originale de traiter notre question de recherche. La présentation du questionnaire et des vignettes montre la façon dont cette méthode se met en place concrètement, ainsi que ses aspects plus techniques.

2.1.1. Application de la méthode des vignettes à notre recherche

L'appréhension de la méthode des vignettes repose essentiellement sur l'ouvrage d'Auspurg et Hinz (2014) ainsi que sur la thèse d'Albandea (2019). Ces travaux ont mis en évidence la place de cette approche dans la compréhension des jugements des répondants. En effet, il est demandé aux participants de juger des stimuli, soit des descriptions de situations ou d'objets, appelés vignettes. A l'intérieur de ces vignettes, les niveaux de caractéristiques sont variés. Un des autres aspects importants repose sur l'attribution aléatoire des vignettes aux répondants. Par conséquent, elle permet de garantir une validité interne, mais aussi externe si elle est élargie à un plus grand nombre de répondants. Par rapport aux autres outils d'interrogation directe, le biais de désirabilité sociale est donc réduit.

L'application de la méthode des vignettes s'observe dans plusieurs sous-domaines des sciences sociales, que ce soit en sociologie, en sciences politiques ou encore en droit. Une application classique consiste à s'intéresser à l'équité des revenus. Dans le cadre de notre recherche, nous souhaitons porter notre attention sur la perception des recruteurs vis-à-vis des bénéficiaires de la GJ, mais aussi sur leurs *soft skills*. D'une part, l'intérêt porté aux compétences sociales s'inscrit dans un ensemble de travaux qui a montré que les recruteurs valorisaient de plus en plus ce type de compétences (Robles, 2012 ; Lainé, 2016 ; Deming, 2017). D'autre part, la volonté de s'intéresser à la perception des jeunes passés par le dispositif GJ est plus novatrice

et fait le lien avec notre démarche qualitative. De plus, la méthode des vignettes a peu été utilisée sur des problématiques liées au marché du travail en France (Albandea, 2019).

Ainsi, pour adapter cette approche à notre recherche, nous demandons à chaque recruteur d'évaluer un ensemble de CV fictifs, dans lesquels nous faisons varier plusieurs dimensions, appelées « variables vignettes ». L'ensemble des combinaisons possibles des variables et des items se nomme « univers des vignettes ». L'évaluation des CV repose sur l'attribution d'un score compris entre 0 et 100 selon la probabilité que le recruteur propose un entretien d'embauche à chacun des candidats. Ensuite, l'objectif consiste à identifier les déterminants des préférences des recruteurs à l'aide d'un raisonnement « toutes choses égales par ailleurs ».

Pour ce faire, nous avons diffusé un questionnaire auprès des recruteurs (annexe 12). Celui-ci est composé de deux parties. Une première qui présente huit vignettes attribuées de façon aléatoire et une deuxième qui s'intéresse au profil des répondants ainsi qu'à leur connaissance de la GJ. D'abord, les recruteurs devaient choisir parmi six métiers celui pour lequel il serait le plus à l'aise pour embaucher un candidat. Nous avons proposé les six métiers suivants : animateur de loisirs pour enfants, employé de libre-service, vendeur en habillement et accessoires de la personne, aide-soignant, boucher et couvreur-charpentier. Ce choix s'est fait en tenant compte de plusieurs critères[86]. En effet, les métiers d'animateur, d'employé de libre-service et de vendeur apparaissent comme les plus demandés par les jeunes de la Mission Locale. C'est l'inverse pour ceux d'aide-soignant, de boucher et de couvreur-charpentier que l'enquête BMO (2021) considère pourtant comme en tension[87]. Dans le but de lier nos deux méthodologies, nous avons précisé que l'ensemble des CV correspondait à des candidats qui ont entre seize et vingt-cinq ans et qui détiennent un niveau CAP/BEP. En effet, il s'agit du profil type des jeunes que nous avons interrogés par entretien. Enfin, nous avons tenu compte des conseils d'Auspurg et Hinz (2014) pour construire notre plan expérimental multidimensionnel (tableau 16). Au total, ce sont sept variables vignettes qui ont été proposées : Garantie jeunes, expérience professionnelle, expérience citoyenne, communication, autonomie, travail d'équipe et sens des responsabilités. Entre deux et trois items ont été associés à chacune de ces variables.

[86] Une réunion a été consacrée à la présentation de la méthode des vignettes à l'équipe de la Mission Locale. Nous souhaitions recueillir des avis quant aux choix des métiers à sélectionner.

[87] https://statistiques.pole-emploi.org/bmo/geo?fb=58&gc=2702&le=0&nc=0&pp=2021&ss=1 (page consultée le 16 juin 2022)

Tableau 16. Plan expérimental multidimensionnel

Variables vignettes	**Items**		
Garantie jeunes	Oui	Non	
Expérience professionnelle	Stages	Emplois	Stages et emplois
Expérience citoyenne	Service civique	Bénévolat	Service civique et bénévolat
Communication	Mentionnée sur le CV	Non mentionnée sur le CV	
Autonomie	Mentionnée sur le CV	Non mentionnée sur le CV	
Travail d'équipe	Mentionné sur le CV	Non mentionné sur le CV	
Sens des responsabilités	Mentionné sur le CV	Non mentionné sur le CV	

La première variable correspond au passage ou non par le dispositif. Il s'agit donc de voir si, à caractéristiques égales, la GJ a un signal positif ou non. A notre connaissance, cette dimension n'a jamais été testée. En revanche, la vision négative des jeunes sur le marché du travail a été mise en avant dans notre chapitre 1. Par ailleurs, Lefresne (1996) alerte sur l'effet pervers de la stigmatisation opérée par les dispositifs d'insertion. Selon l'auteure, le ciblage des jeunes concernés peut agir comme un signal négatif lors de l'embauche.

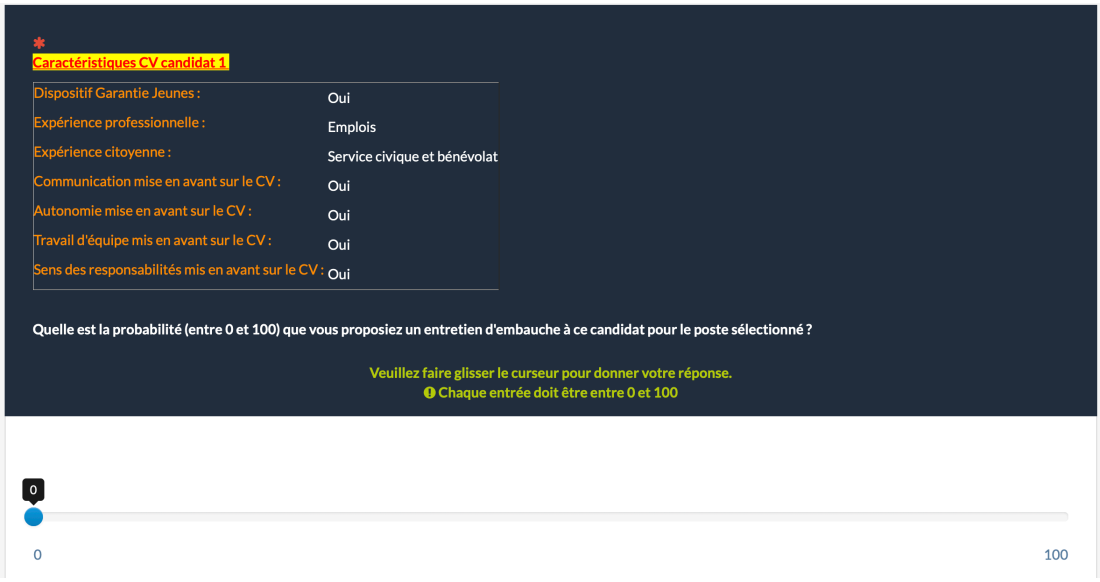
La deuxième variable interroge la perception des expériences professionnelles. Nous avons tenu compte des jeunes enquêtés pour créer les items correspondants. Ainsi, nous avons associé à l'expérience professionnelle les items : Stages ; Emplois ; Stages et emplois. Le chapitre 3 a abordé la question des exigences en termes de recrutement. Nous avons alors constaté que l'expérience professionnelle constitue un critère primordial lors du recrutement (Dares, 2017). Concernant l'importance accordée au stage, il apparaît que ce sont les stages les plus gratifiés et formateurs qui ont un effet sur l'insertion (Giret & Issehnane, 2012). Or, les jeunes de milieu populaire sont confrontés à plus de difficultés lors de la recherche de stages (Farvaque, 2009). Aussi, le recours aux emplois atypiques est plus fréquent (Lefresne, 2012). De ce fait, nous pouvons nous questionner sur les expériences les plus valorisées lors du recrutement.

La troisième variable s'intéresse aux expériences citoyennes, en considérant une nouvelle fois les parcours des jeunes enquêtés. Ainsi, les items choisis sont les suivants : Service civique ; Bénévolat ; Service civique et bénévolat. Yvon (2014) apporte des éléments de réponses quant à l'impact du service civique sur l'insertion. En effet, son étude démontre que cette expérience

citoyenne est bénéfique pour la majorité des volontaires, et d'autant plus lorsque la mission est en lien avec l'emploi recherché. En revanche, l'auteur explique que l'accès à l'emploi après le service civique semble plus difficile pour les jeunes les moins diplômés. Concernant le bénévolat, l'influence du volontariat à l'international sur l'emploi a déjà été démontré (Leroux, 2014). Ici, nous cherchons à savoir quel type d'expériences, entre le service civique et le bénévolat, est plus le valorisé par les employeurs.

Enfin, nous avons décidé de porter notre attention sur plusieurs *soft skills*. Ce choix s'inscrit dans notre démarche de recherche qui prend en compte la notion de compétences non académiques. Ainsi, notre choix s'est porté sur les compétences suivantes : la communication, l'autonomie, le travail d'équipe et le sens des responsabilités. Pour chacune de ces compétences, nous associons les items : mentionné dans le CV ou non mentionné dans le CV. Nous avons supposé que ces *soft skills* étaient les plus susceptibles d'être inscrites sur un CV au regard des ateliers que nous avons pu observer durant le collectif. Nous avons jugé que des compétences comme la confiance en soi, l'estime de soi, l'aversion au risque étaient moins représentatives. La figure suivante est un exemple de vignette, soit de CV fictif (figure 26).

Figure 26. Exemple de vignette à évaluer



Après avoir évalué les huit CV fictifs, les répondants devaient répondre à un ensemble de questions. Elles concernaient entre autres le genre, l'âge, le secteur d'activité, la taille de l'entreprise, l'expérience de recrutement, l'avis sur le dispositif GJ, l'embauche d'un jeune bénéficiant de la GJ et leur perception des compétences sociales (annexe 12).

2.1.2. Aspects techniques relatifs à la méthode des vignettes

Pour terminer, nous proposons de présenter quelques aspects techniques relatifs à l'utilisation de la méthode des vignettes.

D'abord, nous avons dû calculer l'univers des vignettes qui correspond à l'ensemble des combinaisons possibles. Dans notre cas, il correspond à la formule suivante :

$$\mathbf{5^2 \times 2^3 = 200}$$

Pour des raisons pratiques, nous ne pouvons pas proposer deux-cents vignettes à chaque répondant. C'est pourquoi, de la même manière qu'Albandea (2019), nous effectuons au préalable des calculs permettant de minimiser la covariance entre les variables. Pour l'utilisation de soixante-quatre vignettes sur deux-cents, la valeur du *D-efficient* est très efficace (99,96%). Nous avons ensuite vérifié qu'il n'y ait pas de cas improbables, c'est-à-dire des combinaisons irréalistes[88]. Au total, nous utilisons soixante-quatre vignettes partagées en huit sous-ensembles de même taille. Chaque sous-groupe comprend huit vignettes (8 x 8 = 64). Ces sous-groupes sont construits aléatoirement grâce à la macro Mktblock sur le logiciel SAS (annexe 13). De façon à tester l'ensemble des vignettes, nous avons créé huit questionnaires sur le logiciel Lime Survey. Un lien hypertexte a été créé de façon à renvoyer aléatoirement vers l'un des huit questionnaires.

Dans le cadre de la méthode des vignettes, nous devions avoir à notre disposition des réponses complètes. De ce fait, les réponses partielles des enquêtés ont été supprimées[89]. Concernant le modèle d'analyse, nous appliquons le modèle multiniveau. En effet, nous cherchons à analyser l'hétérogénéité entre les recruteurs lors de l'évaluation de CV. L'utilisation de ce modèle repose sur deux niveaux au minimum. Dans notre cas, nous avons un premier niveau qui correspond aux candidats fictifs et un deuxième aux recruteurs. Selon Bressoux (2010), ce type d'analyse

[88] Un exemple de cas improbable pourrait être le fait que la vignette indique à la fois qu'un jeune n'a aucune expérience et qu'il a effectué des stages auparavant. Dans notre cas, il n'était pas nécessaire de supprimer des combinaisons non réalistes.

[89] Nous avons reçu plusieurs retours nous informant que la présentation de CV fictifs n'était pas toujours aisée pour les répondants. C'est un des points négatifs de la méthode des vignettes contrairement à la méthode de testing qui propose de véritables CV. Face à plusieurs incompréhensions, nous avons pris le temps d'apporter des précisions de façon que le questionnaire soit plus compréhensible.

permet de prendre en compte l'influence de l'environnement sur les comportements ou les attitudes des individus. Nous présentons ensuite les caractéristiques de l'ensemble de vignettes évaluées. Pour rappel, nos répondants sont issus de la base de données de la Mission Locale, de celle de l'École des métiers et nous comptons également plusieurs répondants par le biais des réseaux (chapitre 3).

2.1.3. Évaluation des vignettes

Pour chacune des populations, nous revenons sur le nombre de CV évalués (tableau 17). Les recruteurs de la Mission Locale sont 91 à avoir répondu au questionnaire dans son intégralité. Ils ont évalué à eux seuls 728 CV. Les répondants qui ont été contactés par l'intermédiaire des réseaux sont au nombre de 27, soit 216 CV évalués. Enfin, les répondants de l'École des métiers représentent 56 individus, ce qui correspond à 448 CV évalués.

Tableau 17. Nombre de répondants et de CV évalués par population enquêtées

	Mission Locale	**Réseau**	**École des métiers**	**Total**
Nombre de répondants	91	27	56	174
Nombre de CV évalués	728	216	448	1392

Ensuite, nous présentons le positionnement sur chacun des métiers (tableau 18). Le métier d'animateur de loisirs apparaît comme le plus fréquemment sélectionné par l'ensemble des répondants (55 individus, soit 440 CV évalués). Le métier d'employé libre-service fait également partie des plus choisis (37 répondants, soit 296 CV évalués). A l'inverse, les recruteurs ont moins sélectionné le métier d'aide-soignant (15 répondants, soit 120 CV évalués).

Plus précisément, nous remarquons que les répondants de la Mission Locale ont plus choisi le métier d'animateur de loisirs en comparaison à celui de boucher (304 CV évalués contre 16). Les répondants issus des réseaux eux ont aussi plus sélectionné le métier d'animateur de loisirs, mais moins celui de couvreur-charpentier (64 CV évalués contre 16). Enfin, concernant les répondants de l'École des métiers il s'agit davantage du métier de boucher en comparaison à celui d'aide-soignant (136 CV évalués contre 8) (annexe 14).

Tableau 18. Métiers sélectionnés par la population totale

	Nombre de répondants	Nombre de CV évalués
Animateur de loisirs	55	440
Employé libre-service	37	296
Vendeur	23	184
Aide-soignant	15	120
Boucher	22	176
Couvreur-charpentier	22	176
Total :	174	1392

Enfin, nous nous intéressons à la variable « score », soit la probabilité d'embauche pour chacun des candidats (tableau 19). La variable « score » est comprise entre 0 et 100 pour l'ensemble des répondants, quelle que soit la population. Ensuite, les répondants ont attribué en moyenne un score de 59,8 aux vignettes. Nous constatons que les individus issus de la Mission Locale et des réseaux mentionnent en moyenne un score plus élevé (61,4 et 62,4) que ceux de l'École des métiers (56,0). Concernant l'ensemble des répondants, la médiane est de 60 et l'écart-type est de 24,6. Ces résultats sont proches quelle que soit la population, même si la médiane est légèrement supérieure chez les recruteurs interrogés par le biais des réseaux (64) ainsi que l'écart-type pour les répondants de l'École des métiers (27,1). Le mode, soit la valeur la plus fréquemment observée, est généralement équivalente à 50. Enfin, le score minimum attribué correspond à 0 pour l'ensemble des recruteurs et le maximum à 100.

Tableau 19. Statistiques descriptives de la variable « score »

	N	Moyenne	Médiane	Écart-type	Mode	Min	Max
Mission Locale	728	61,4	61	22,8	50	5	100
Réseau	216	62,4	64	24,1	50	10	100
École des métiers	448	56,0	58	27,1	70	0	100
Total :	1392	59,8	60	24,6	50	0	100

Nous nous interrogeons maintenant sur les caractéristiques de l'ensemble des recruteurs. Nous avons fait le choix de ne pas présenter l'ensemble de nos tableaux descriptifs dans le corps de texte pour alléger celui-ci. Ils seront donc présents en annexe.

2.2. Caractéristiques générales des recruteurs

D'abord, nous constatons que 52,2% des répondants sont des femmes contre 47,8% d'hommes. Les femmes sont légèrement surreprésentées parmi les répondants de la Mission Locale (57,1%), alors que les hommes sont légèrement surreprésentés parmi les répondants interrogés par l'intermédiaire des réseaux (56%) et de l'École des métiers (51,8%) (annexe 15).

Ensuite, nous remarquons que la catégorie d'âge la plus représentée pour l'ensemble de la population est celle des 46-55 ans (31,1%), alors que les plus de 65 ans sont sous-représentés (1,7%). Si nous observons chacune des populations enquêtées, nous constatons que la catégorie 36-45 ans est plus importante pour les répondants de la Mission Locale (34,1%) et ceux issus des réseaux (29,6%). En revanche, les répondants de l'École des métiers sont légèrement plus jeunes puisqu'ils sont 33,9% à faire partie de la catégorie 25-35 ans (annexe 16).

Concernant le niveau de diplôme, les titulaires d'un bac+3 (21,3%) et d'un bac+2 (18,4%) sont plus nombreux. Nous constatons des résultats sensiblement proches pour les enquêtés de la Mission Locale avec 23,1% de titulaires d'un bac+2 et 22% d'un bac+3. En revanche, ils sont plus nombreux à détenir un diplôme de niveau bac+4 (21% contre 13,3%). Les enquêtés issus des réseaux sont nettement plus nombreux à être titulaires d'un bac+3 (37%) ainsi que d'un bac+5 (22,2%). Concernant les répondants de l'École des métiers, ils apparaissent comme moins diplômés au regard des autres enquêtés. En effet, la majorité d'entre eux (19,6%) est titulaire d'un CAP ou d'un BEP. Aussi, 14,3% d'entre eux détiennent uniquement un bac général (annexe 17).

Préalablement à la présentation des résultats relatifs à l'expérience, nous avons tenu à connaître le secteur d'activité dans lequel les enquêtés exerçaient. D'abord, nos analyses montrent que le secteur « Administration publique, enseignement, santé humaine et action sociale » est le plus représentatif de l'ensemble de la population (37,7%). C'est le cas pour les répondants de la Mission Locale (45,1%) et des réseaux (47,8%). En revanche, les répondants de l'École des métiers sont un peu plus nombreux à être issus du secteur « Commerce, réparation d'automobiles et de motocycles » (22,9%) (annexe 18). Nos répondants sont aussi plus nombreux à travailler dans des entreprises de petites tailles c'est-à-dire de 0 à 19 salariés (50,6%). Ce n'est pas le cas des enquêtés de la Mission Locale puisqu'ils sont légèrement plus nombreux à exercer dans une structure de 20 à 249 salariés (41,8%) (annexe 19).

Concernant l'expérience en termes de recrutement, les enquêtés sont 87,4% à recruter dans leur emploi contre 12,6% à avoir participé à un recrutement (annexe 20). Nous n'avons pas tenu compte des enquêtés qui n'avaient pas d'expérience en termes de recrutement. En effet, dans la mesure où nous nous intéressions aux employeurs susceptibles d'embaucher des jeunes, nous avons supprimé les réponses de ceux qui n'avaient aucune expérience dans le recrutement. Par ailleurs, les recruteurs ont en majorité plus de 10 ans d'ancienneté (45,5%). C'est le cas pour l'ensemble des enquêtés interrogés. Cependant, nous notons qu'il y a nettement plus de répondants qui ont une ancienneté entre 1 et 5 ans pour les répondants de l'École des métiers (31,3%) (annexe 21).

Nous questionnons à présent leur perception du dispositif GJ, mais également des compétences non académiques.

2.3. Perception du dispositif Garantie jeunes et des *soft skills* lors du recrutement

A la question « Connaissez-vous le dispositif Garantie jeunes ? », 50% de la population totale a répondu connaître le dispositif. De façon prévisible, ce sont les enquêtés de la Mission Locale (54,9%) qui sont les plus nombreux à avoir connaissance de celui-ci. C'est le cas pour 46,4% des enquêtés de l'École des métiers et 40,7% de ceux interrogés par le biais des réseaux (annexe 22).

Nous avons demandé aux recruteurs ce qu'ils pensent de la Garantie jeunes. Leurs réponses ont été regroupées en trois catégories qui permettent d'identifier un avis positif, neutre ou négatif. Ces résultats montrent que, de manière générale, les avis sur le dispositif sont positifs (68,7%). Nous remarquons que les répondants de l'École des métiers (83,3%) sont plus nombreux à avoir un avis positif sur la GJ en comparaison à ceux issus des réseaux (70%) et de la Mission Locale (61,2%). Ainsi, les répondants de la Mission Locale émettent davantage d'avis négatifs (12,2%) et plus neutres (26,5%) sur le dispositif en comparaison aux deux autres populations (annexe 23). Après avoir interrogé les enquêtés sur le dispositif, nous avons porté notre attention sur la perception des bénéficiaires eux-mêmes. A la question « Un jeune bénéficiaire de la Garantie jeunes s'est-il déjà présenté à votre entreprise pour un emploi, un stage et/ou du bénévolat ? », 21,6% ont répondu positivement. Parmi ces répondants, 42,4% ont déclaré que leur structure a déjà embauché un de ces jeunes. Leur avis concernant ce dernier est davantage positif (38,9%) même si les répondants émettent également une opinion neutre (33,3%) et négative (27,8%)

(annexe 24). Nous pouvons donner un exemple de verbatim à consonance négative : « *Il s'agit toujours de personnes ne possédant pas toutes les compétences attendues pour obtenir un emploi directement* ». A l'inverse, nous notons des verbatims à consonance positive tels que : « *Nous avons suivi particulièrement une jeune dynamique et motivée. Excellente professionnelle !* ».

L'utilisation du concept de compétences non académiques permet d'apporter un angle nouveau à notre recherche. Ainsi, nous avons fait le choix d'interroger à la fois les jeunes sur leurs compétences, mais aussi les recruteurs sur les *soft skills* qu'ils valorisent lors du recrutement. En amont des analyses statistiques plus élaborées, ces résultats descriptifs permettent d'apporter des premiers éléments de réponses.

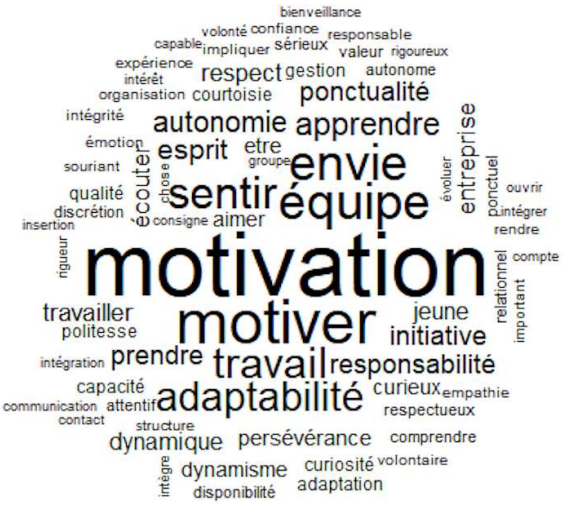
D'abord, nous avons demandé aux employeurs de se positionner par rapport à cette affirmation : « Les qualités comportementales d'un candidat (autonomie, sens des responsabilités, travail d'équipe ...) sont plus importantes que les compétences techniques et les diplômes. ». Globalement, les répondants sont d'accord avec cette proposition (58,7%) voire tout à fait d'accord (16,1%). Ce sont les enquêtés interrogés par le biais des réseaux qui semblent valorisés le plus fortement les *soft skills* avec 77,8% de réponses positives. Les répondants de l'École des métiers (14,3%) sont plus nombreux à ne pas avoir d'opinion sur cette question (annexe 25).

Ensuite, les employeurs devaient évaluer entre 0 et 10 l'importance qu'ils accordent à chacune des compétences étudiées. Nous remarquons que les résultats sont plutôt similaires entre les trois sous-populations. Ainsi, la motivation (9,1 pts), l'intégrité (8,6 pts) et la courtoisie (8,4 pts) apparaissent comme les trois compétences sociales les plus attendues. En revanche, avoir le goût du risque semble moins important pour les recruteurs (5,3 pts). Aussi, de légères différences s'observent entre les populations enquêtées dans la mesure où la persévérance semble davantage valorisée pour les répondants de l'École des métiers et la gestion des émotions pour ceux de la Mission Locale (annexe 26).

Enfin, nous avons questionné les recruteurs, sous forme de question ouverte, sur les qualités que doit avoir selon eux un jeune qui souhaite intégrer leur entreprise. L'analyse des réponses a nécessité l'utilisation du logiciel Iramuteq. En effet, il propose une analyse de corpus textuels. La création d'un nuage de mots permet d'apporter des premiers éléments de réponses puisqu'il repère les mots significativement les plus cités (figure 27). Dans notre recherche, ce sont les

mots « motivation », « motiver », « envie », « équipe », « sentir », « travail » et « adaptabilité » qui ont été les plus mentionnés par les recruteurs.

Figure 27. Nuage de mots qualités recherchées



L'analyse de Reinert précise le nuage de mots dans la mesure où elle crée des classes à l'aide d'une classification hiérarchique descendante. Concernant nos données, elle distingue cinq classes de formes[90] (figure 17). Au total, 77,5% des mots du corpus ont été inclus.

- **La classe 5** est la plus grande avec 27,4 % des formes. Elle regroupe les mots : « motivé », « être » et « dynamique ».

- **La classe 1** (21,8 %) regroupe les termes : « adaptabilité », « autonomie », « initiative » et « travail ». L'utilisation du concordancier montre que le mot « travail » est utilisé dans le cas du travail d'équipe, le travail physique, mais aussi le fait d'aimer son travail.

- **La classe 3** (12,9%) renvoie à deux formes : « envie » et « apprendre ». Ici, les employeurs évoquent également la notion de progression : le jeune doit évoluer au sein de l'entreprise.

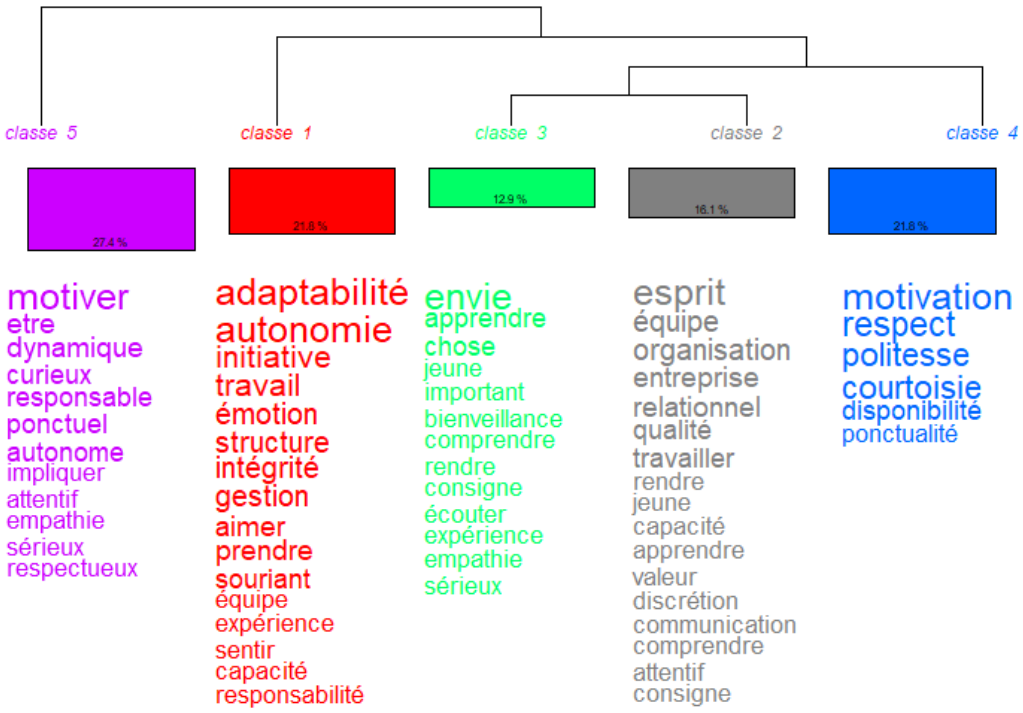
[90] L'utilisation du logiciel Iramuteq repose sur un vocabulaire spécifique. On parle de forme ou de lemme pour faire référence à un mot, de quelque nature qu'il soit. A noter que l'analyse repose sur un principe de lemmatisation selon lequel l'ensemble des verbes sont ramenés à l'infinitif.

- **La classe 2** (16,1%) rassemble les mots : « esprit », « équipe », « organisation », « entreprise » et « relationnel ». L'équipe est aussi mentionnée dans cette classe, mais elle relève principalement de l'adhésion aux valeurs dans une équipe de travail.

- **La classe 4** (21,8%) réunit les formes : « motivation », « respect », « politesse » et « courtoisie ». Le respect est principalement entendu au sens du respect des horaires.

Au regard de cette classification, nous pouvons dire que les recruteurs souhaitent que le jeune s'intègre au sein de la structure tout faisant preuve d'autonomie et de force de proposition, qu'il adhère aux codes et aux valeurs de l'entreprise, qu'il ait l'envie d'apprendre et de progresser, qu'il ait une certaine éthique de travail et enfin qu'il soit motivé et dynamique. Ces premiers éléments descriptifs convergent avec la littérature présentée dans un chapitre 3. Nous approfondissons notre analyse avec un modèle multiniveau qui tient compte de l'évaluation des CV fictifs.

Figure 28. Classification de Reinert



2.4. Présentation du modèle multiniveau

En premier lieu, la réalisation d'un modèle vide permet d'obtenir des informations sur la répartition de la variance entre les niveaux d'analyse. De ce fait, aucune variable explicative n'est intégrée. Dans notre cas, la part de la variance inter-recruteurs est estimée à 46% de la variance totale. Ainsi, 46% de la variance est expliquée par les caractéristiques des recruteurs. Il y a donc des différences de jugement importantes entre les répondants. Nous comprenons l'intérêt d'utiliser le modèle multiniveau pour expliquer la probabilité d'embauche.

Nous présentons trois modèles (tableau 20) :

- **Un premier modèle** qui intègre uniquement les variables vignettes. Le R-deux, soit le pouvoir explicatif du modèle, correspond à 13%.
- **Un deuxième modèle** qui prend en compte les variables vignettes et les caractéristiques des recruteurs. Le R-deux est de 23,2%.
- **Un troisième modèle** qui ajoute au deuxième le choix des métiers. Le R-deux est estimé à 23,4%.

Dans un premier temps, nos résultats se concentrent sur les variables présentées dans les vignettes, soit les CV fictifs. Le premier résultat consiste à dire que le passage par la GJ joue positivement sur l'embauche puisqu'avoir bénéficié du dispositif fait augmenter le score de 5,3 points. Nous pouvons donc affirmer que la GJ émet un signal positif. Ainsi, ce constat ne converge pas avec l'effet de stigmatisation du passage par les dispositifs d'insertion (Lefresne, 1996).

Nous nous sommes ensuite intéressés à la perception des expériences professionnelles. D'abord, les emplois sont plus valorisés que les stages (+5,4 pts). En revanche, les points attribués au CV sont légèrement inférieurs lorsque la mention stages est ajoutée aux emplois (+4,5 pts). Nous pouvons donc supposer que les stages sont moins importants que les emplois pour les employeurs, même s'il s'agit d'emplois atypiques. En revanche, les expériences professionnelles, de manière générale, constituent un critère important lors du recrutement (Dares, 2017).

Nous souhaitions savoir quelle expérience citoyenne, entre le service civique et le bénévolat, est la plus recherchée par les recruteurs. Cette réflexion s'inscrit au sein de plusieurs travaux qui ont montré l'importance de ce type d'expérience (Leroux, 2014 ; Yvon, 2014). Nos résultats

révèlent qu'il n'y a pas de différence significative entre le bénévolat et le service civique. De ce fait, nous pouvons supposer que les recruteurs accordent autant d'importance à l'un qu'à l'autre.

Nous avons porté notre attention sur quatre compétences sociales : la communication, l'autonomie, le travail d'équipe et le sens des responsabilités. Nous remarquons que l'ensemble de ces *soft skills* a un effet positif sur la probabilité d'embauche lorsqu'elles sont mentionnées sur le CV. En revanche, nous notons des différences entre elles. Ainsi, l'autonomie est la compétence la plus valorisée puisque lorsqu'elle est inscrite sur un CV, le score attribué augmente de 9,5 points. Nous observons que le travail d'équipe (+9 pts) et le sens des responsabilités (+7,7 pts) sont aussi très importants. La communication apparaît comme la compétence la moins valorisée, en faisant toutefois augmenter le score de 3,5 points.

Dans un second temps, nous tenons compte des caractéristiques des recruteurs. En effet, l'objectif de la méthode des vignettes consiste à comprendre les jugements des individus. Ainsi, notre modèle révèle plusieurs constats. D'abord, les femmes attribuent généralement un score plus élevé que les hommes (+4,3 pts). Albandea (2019) avait également observé cette différence genrée pour une partie de sa population. Les recruteurs les plus âgés (46 ans et plus) semblent plus sévères puisque le score qu'ils attribuent est inférieur à 5,6 points par rapport aux plus jeunes. Les répondants issus d'un autre secteur que celui relatif à l'administration octroient un score plus élevé (+4,2 pts). Nous remarquons aussi un effet de l'expérience de recrutement puisque les employeurs les plus expérimentés (entre 6 et 10 ans) mentionnent un score plus élevé (+3,7 pts). En revanche, il n'existe pas d'effet significatif de la taille de l'entreprise ou du niveau de diplôme sur le score donné, de la même façon que l'étude de Lainé (2016).

Nous avons également interrogé les recruteurs sur leur perception des compétences sociales de manière générale, et nous leur avons demandé d'attribuer un score pour quatorze d'entre elles. D'abord, les répondants ayant un avis négatif (-6pts) ou neutre (-5pts) sur les compétences non académiques proposent moins facilement des entretiens d'embauche. Ce résultat peut s'expliquer par le fait que les CV proposés mettent en avant plusieurs compétences sociales. Ensuite, nous relevons des résultats significatifs pour les *soft skills* suivantes : la communication, la courtoisie, l'estime de soi, la confiance en soi, la prise d'initiative et la gestion des émotions. Les scores sont positifs concernant la communication, la confiance en soi et la gestion des émotions. Ainsi, un point de plus sur le score de communication et sur la

confiance en soi, augmente de 1,3 points la probabilité d'embauche. Un point de plus sur le score de gestion des émotions augmente de 2,3 points cette probabilité. Par conséquent, parmi ces trois compétences, la gestion des émotions semble la plus valorisée par les recruteurs. Par ailleurs, nos résultats montrent des scores négatifs à propos de la courtoisie, de l'estime de soi et de l'aversion au risque. Ainsi, un point de plus sur le score de courtoisie fait diminuer de presque 2 points la probabilité d'embauche. Alors qu'un point de plus sur le score d'estime de soi la fait diminuer de 1,3 points et de 0,9 points concernant l'aversion au risque. Ces scores peuvent paraître surprenants, mais nous pouvons supposer que ces compétences sont considérées comme les moins importantes lors du recrutement.

Dans un troisième temps, nous demandions à chaque répondant de se positionner sur un métier parmi ceux-ci : animateur, employé libre-service, vendeur, aide-soignant, boucher et couvreur-charpentier. Nos résultats révèlent que le positionnement sur les métiers d'aide-soignant et de boucher apparaît comme très significatif. Ainsi, les individus qui ont choisi le métier d'aide-soignant attribuent des scores relativement plus élevés, soit près de 9,5 points par rapport au métier d'animateur. Nous pouvons donc affirmer que les métiers proches de celui d'aide-soignant valorisent les compétences sociales. En revanche, les recruteurs qui ont choisi le métier de boucher sont plus sévères puisqu'ils mentionnent un score de moins de 6,4 points par rapport à celui d'animateur. Ainsi, les métiers proches de celui de boucher considéreraient les *soft skills* comme moins importantes. Dans les deux cas, les résultats interrogent puisqu'il s'agit de métiers en tension. En revanche, être aide-soignant implique davantage d'être en contact avec le public et par conséquent de développer des compétences sociales.

Tableau 20. Modèle multiniveau

Variables et modalités de références	Modalités actives	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3
Pas de passage par le dispositif GJ	Passage par le dispositif GJ	+5,3 ***	+5,3***	+5,3***
Expérience professionnelle : stages	Emplois Stages et emplois	+5,4 *** +4,5 ***	+5,4*** +4,5***	+5,4*** +4,5***
Expérience citoyenne : SC + bénévolat	Service civique Bénévolat	NS NS	NS NS	NS NS
Communication non mentionnée dans le CV	Communication mentionnée dans le CV	+3,5 ***	+3,5***	+3,5***
Autonomie non mentionnée dans le CV	Autonomie mentionnée dans le CV	+9,5 ***	+9,6***	+9,6***
Travail d'équipe non mentionné dans le CV	Travail d'équipe mentionné dans le CV	+9 ***	+8,8***	+8,8***
Sens des responsabilités non mentionné dans le CV	Sens des responsabilités mentionné dans le CV	+7,7 ***	+7,7***	+7,7***
Genre : Homme	Femme		+4,3***	+3,4***
Age : 45 ans et moins	46 ans et plus		-5,6***	-5,7***
Secteur : Adm. Etc.	Autres secteurs		+4,2 ***	+4,2***
Taille : + de 250 salariés	Entre 0 et 249 salariés		NS	NS
Nb années de recrutement : moins de 6 ans	Entre 6 et 10 ans		+3,7***	+4***
Niveau de diplôme			NS	NS
Connaissance de la GJ	Non connaissance de la GJ		-18***	-18***
Avis positif sur la GJ	Avis négatif Avis neutre		-5,9* -4,7**	NS NS
Avis positif sur les compétences sociales	Avis négatif sur les compétences sociales		-4,5***	-4,4***
Score communication			+1,3***	+1,3***
Score intégrité			NS	NS
Score courtoisie			-1,8***	-2,1***
Score autonomie			NS	NS
Score sens des responsabilités			NS	NS
Score travail d'équipe			NS	NS
Score estime de soi			-1,3**	-1,9***
Score confiance en soi			+1,3*	+1,7**
Score persévérance			NS	NS
Score motivation			NS	NS
Score aversion au risque			-0,9**	-0,8**
Score prise d'initiative			NS	NS
Score gestion des émotions			+2,3***	+2,1***
Score adaptabilité			NS	NS
Métier animateur	Employé libre-service Vendeur Aide-soignant Boucher Couvreur-charpentier			NS NS +9,5*** -6,4*** NS
N				1392 CV
R-deux		13%	23,2%	23,4%

*p<0,10 ; **p<0,05 ; ***p<0,01

Par ailleurs, nous nous intéressons aux effets d'interaction, dans le but d'observer si l'association de variables a un impact sur notre modèle. Chacune des interactions a été introduite une par une. Le tableau suivant répertorie les principaux effets que nous avons constatés (tableau 21).

Tableau 21. Effets d'interaction

Variable dépendante : score attribué aux CV	**Coefficients**
Passage par le dispositif GJ * Communication sur le CV	+7,5 ***
Passage par le dispositif GJ * Sens des responsabilités sur le CV	+4,7 **
Passage par le dispositif GJ * Service civique et bénévolat	+5,6 **
Passage par le dispositif GJ * Avis positif sur les compétences sociales	+7***
Animateur * Sens des responsabilités sur le CV	+4,5**
Femme * Stages et emplois	+4,5***
Femme * Service civique et bénévolat	+6,6***
Femme * Autonomie sur le CV	+4,7***
Femme * Communication sur le CV	+4,7***
Femme * Travail d'équipe sur le CV	+3,8**
Femme * Sens des responsabilités sur le CV	+3,3**

*p<0,10 ; **p<0,05 ; ***p<0,01

Ainsi, nous avons d'abord porté notre attention sur les interactions possibles avec la variable d'intérêt soit « le passage par le dispositif Garantie jeunes ». Les résultats montrent que l'ajout de la mention « communication » sur le CV a un effet plus important sur le score (+7,5 pts) quand il s'agit de jeunes qui sont passés par la GJ. Nous avons aussi fait ce constat lorsque la mention « sens des responsabilités » est présente, même si cet effet est moins important (+4,7 pts). En revanche, nous n'avons pas remarqué d'interactions avec les autres compétences sociales de notre modèle, soit l'autonomie et le travail d'équipe. Alors que les expériences citoyennes (bénévolat et service civique) ne se sont pas révélées significatives dans notre modèle, nous constatons que ces expériences, ajoutées à un passage par le dispositif GJ, permet d'augmenter de 5,6 points le score attribué par les recruteurs. Ainsi, il serait d'autant plus valorisant pour ces jeunes de développer leurs compétences citoyennes. De plus, les employeurs

qui ont un avis positif sur les compétences sociales perçoivent le passage par le dispositif GJ comme un atout. En effet, le score attribué au CV augmente dans ce cas de 7 points.

Par ailleurs, nous avons testé les effets d'interaction possibles avec nos variables « métiers ». Ainsi, nous notons une seule interaction entre les variables « animateur » et « sens des responsabilités ». De ce fait, si le métier d'animateur est sélectionné au préalable, les recruteurs attribuent un score plus élevé si le CV mentionne le sens des responsabilités. Ce résultat est intuitif puisque nous pouvons penser que les animateurs doivent être responsables dans la mesure où ils travaillent avec des enfants. Ce constat renvoie au travail de Lainé (2016) qui montre que les *soft skills* recherchées diffèrent d'un métier à l'autre.

Enfin, nous avons observé de nombreux effets relatifs au genre du recruteur. Nous en avons repris plusieurs d'entre eux. Notre modèle multiniveau montre déjà que les femmes attribuent un score plus élevé que les hommes. Plus précisément, nos analyses révèlent que ce score est significativement plus important quand le CV mentionne une expérience de stage et d'emploi (+4,5 pts), de service civique et de bénévolat (+6,6 pts), l'autonomie (+4,7 pts), la communication (+4,7 pts), le travail d'équipe (+3,8 pts) et le sens des responsabilités (+3,3 pts).

Finalement, la contribution de la méthode quantitative a permis de mettre en avant l'importance accordée aux compétences sociales chez les jeunes peu ou pas diplômés. Plus précisément, le modèle multiniveau met en évidence l'importance de la communication, de l'autonomie, du travail d'équipe et du sens des responsabilités lors du recrutement.

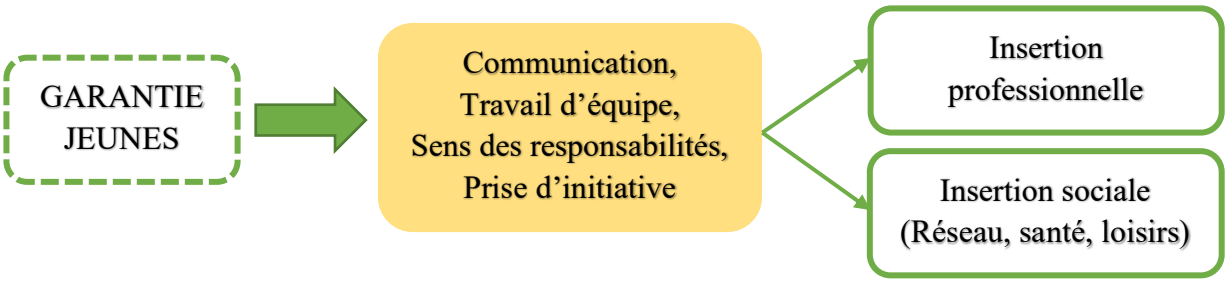
Pour conclure, dans ce sixième chapitre, nous cherchions à évaluer les effets indirects du dispositif Garantie jeunes. Plus précisément, nous nous attachions à savoir si la GJ a un effet indirect sur l'insertion professionnelle qui transite par l'acquisition de compétences non académiques (**H3a**). De la même façon, nous nous intéressions à l'effet indirect de la GJ sur l'insertion sociale qui transite par l'acquisition de ce type de compétences (**H3b**). Pour ce faire, nous avons distingué trois groupes de jeunes pour qui la GJ a eu un impact différent tant sur leur insertion professionnelle que sociale.

Concernant le groupe 1, nous observons que leur situation professionnelle est meilleure même si elle demeure précaire. Nous notons également des améliorations quant à leur situation sociale, particulièrement par rapport à la mobilité. En termes de *soft skills*, il s'agit des enquêtés qui en ont développées le moins. Certains jeunes ont évoqué un impact du dispositif sur la confiance en soi, mais ils restent peu nombreux. De plus, cette compétence ne se démarque pas par rapport aux autres jeunes. Au vu de ces constats, nous pouvons dire que majoritairement leur insertion tant professionnelle que sociale n'a pas transité par l'acquisition de compétences non académiques. Ainsi, les hypothèses H3a et H3b ne peuvent être validées dans ce cas (figure 29).

Figure 29. Effet de la GJ chez le groupe 1

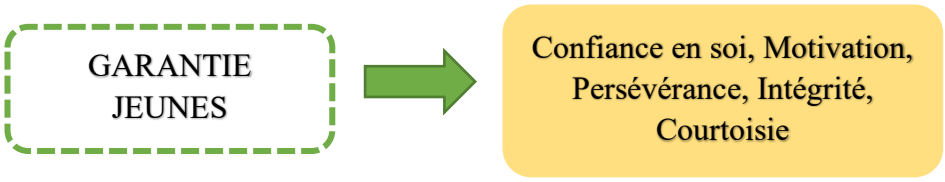
Concernant le groupe 2, nous remarquons également que leur situation professionnelle est meilleure à l'issue de l'accompagnement. De plus, celle-ci est moins précaire que pour les jeunes du premier groupe. Par rapport à leur insertion sociale, ces enquêtés ont davantage amélioré leur réseau, leur santé (mentale) et ils ont pu profiter de l'allocation pour des dépenses récréatives. Quant à leurs *soft skills*, ils déclarent avoir développé des compétences relatives à la communication, au travail d'équipe, au sens des responsabilités et à la prise d'initiative. De ce fait, nous considérons que l'insertion professionnelle et sociale de ces jeunes a transité par l'acquisition de compétences sociales. Nous validons donc nos deux hypothèses H3a et H3b (figure 30).

Figure 30. Effet de la GJ chez le groupe 2



Concernant le groupe 3, nous constatons que le dispositif n'a pas permis d'améliorer leur insertion professionnelle. En outre, les effets sur l'insertion sociale sont moindres en comparaison aux autres enquêtés. En revanche, il s'agit des jeunes qui ont le plus le sentiment d'avoir développé des compétences non académiques. Plus précisément, ils estiment être plus compétents en termes de confiance en soi, de motivation, de persévérance, d'intégrité et de courtoisie. Or, le développement de ces *soft skills* n'a pas eu d'effet sur leur insertion tant professionnelle que sociale. De ce fait, nous invalidons les hypothèses H3a et H3b (figure 31).

Figure 31. Effet de la GJ chez le groupe 3



Par ailleurs, ce chapitre s'est intéressé à notre quatrième hypothèse qui consiste à dire que la perception des compétences non académiques par les recruteurs est positive, notamment chez les jeunes de la GJ. Ainsi, notre enquête quantitative a révélé que les recruteurs accordent de l'importance aux *soft skills*. Ce résultat converge avec les nombreuses études qui ont montré la place grandissante des compétences sociales lors du recrutement (Robles, 2012 ; Lainé, 2016 ; Deming, 2017). L'originalité de notre travail repose sur la place de ce type de compétences chez un public peu ou pas diplômé. Ainsi, nous pouvons dire que les *soft skills* constituent des compétences essentielles, quel que soit le niveau de diplôme. De plus, la méthode des vignettes a permis de mettre en évidence un signal positif du passage dans le dispositif GJ à CV égal. Ce résultat remet alors en question l'effet de stigmatisation des dispositifs d'insertion (Lefresne,

1996). Nous pouvons l'expliquer notamment par le fait que les répondants ont un avis positif concernant le dispositif.

Enfin, si nous mettons en relation notre approche qualitative puis quantitative, nous remarquons que les jeunes les mieux insérés sont ceux qui développent les compétences sociales les plus attendues par les employeurs lors du recrutement. En effet, les enquêtés du groupe 2, qui ont vécu la GJ comme un tremplin, ont développé des compétences relatives à la communication, au travail d'équipe, au sens des responsabilités et à la prise d'initiative.

Conclusion générale

Le dispositif Garantie jeunes (GJ) s'est développé sous une impulsion européenne dans un contexte de chômage des jeunes (Wargon, 2013 ; Escudero & Lopez Mourelo, 2018). Actuellement remplacé par le Contrat d'engagement jeune, la GJ a fait l'objet de plusieurs évaluations. Les trois plus importantes ont porté leur attention sur le public cible, le parcours des bénéficiaires, les partenariats locaux, les pratiques des conseillers, mais aussi l'impact du dispositif sur le parcours des jeunes (Farvaque et al. 2016 ; Loison-Leruste et al., 2016 ; Gaini et al., 2018).

Cette thèse avait la volonté d'apporter un regard nouveau sur la GJ. Son objectif principal consistait à appréhender les effets de ce dispositif en tenant compte de l'insertion professionnelle et sociale de ses bénéficiaires, mais également de leurs compétences non académiques. Ainsi, ces dernières étaient envisagées comme des variables médiatrices. Il s'agissait donc de voir si l'insertion des enquêtés transitait par l'acquisition de *soft skills.* La volonté de s'intéresser à ce type de compétence s'inscrit au sein des travaux qui ont montré leur importance lors du recrutement (Robles, 2012 ; Lainé, 2016 ; Deming, 2017). Or, à notre connaissance, la majorité des écrits porte sur les individus diplômés, contrairement à notre recherche qui propose de questionner la place des compétences sociales chez les bénéficiaires de la GJ, soit des jeunes peu ou pas diplômés.

Ainsi, nous avons d'abord présenté la littérature scientifique afin de contextualiser notre propos. Dans un premier temps, nous nous sommes intéressés aux travaux relatifs à la jeunesse vulnérable. Nous avons constaté que la définition de la jeunesse ne fait pas consensus, mais elle est généralement appréhendée comme une phase de transition vers l'âge adulte (Amsellem-Mainguy, 2020). Cette trajectoire n'est pas unique et revêt une multitude de situations, même si de manière générale les jeunes tendent à quitter plus tardivement le domicile familial qu'auparavant (Bellot & Loncle, 2013). Ce constat s'explique notamment par les difficultés rencontrées sur le marché de l'emploi. En effet, les jeunes semblent davantage touchés par une certaine forme de vulnérabilité, et particulièrement les moins diplômés d'entre eux (Batard et al., 2012 ; Galland, 2012 ; Di Paola et al., 2018). La situation des jeunes NEET devient alors de plus en plus préoccupante pour les pouvoirs publics, puisqu'elle questionne sur le non-recours, l'invisibilité et le repérage. Dans un second temps, nous avons centré notre attention sur la GJ, qui constitue notre objet de recherche, mais également sur les Missions Locales. En effet, ces

structures jouent un rôle considérable à la fois dans les missions d'accueil, d'information, d'orientation, de repérage, de mobilisation et d'accompagnement des jeunes (Labbé, 2018). Aussi, le dispositif GJ se distingue des précédents sur plusieurs points : son accompagnement collectif, sa logique de « work-first », mais également son allocation mensuelle (Farvaque et al., 2016). Dans un troisième temps, la présentation de notre modèle d'analyse a permis d'introduire le concept de compétence non académique. Même si celui-ci ne fait pas consensus, nous avons montré notamment que ces compétences ne relèvent pas du domaine disciplinaire (Morlaix & Giret, 2018) et reposent sur des motivations personnelles (Moscovici, 2005).

Au regard de cette recension scientifique et de nos objectifs de thèse, nous avons souhaité mener une approche mixte : une enquête qualitative longitudinale auprès des bénéficiaires du dispositif, ainsi qu'une enquête quantitative destinée aux recruteurs susceptibles de les embaucher. L'analyse de nos données s'est faite en trois temps.

En ce qui concerne la description des jeunes de la GJ, nous avons d'abord constaté qu'ils correspondent au public visé par le dispositif. En effet, nos enquêtés sont issus de milieux populaires. Plus précisément, nous avons observé que leurs parents appartiennent généralement à des catégories socioprofessionnelles défavorisées et que plusieurs d'entre eux ont connu des ruptures familiales. Aussi, la majorité vit encore au domicile parental et rencontre des difficultés en termes de mobilité. Concernant leur parcours scolaire, nous avons relevé plusieurs similitudes avec les parcours des décrocheurs scolaires même s'ils détiennent pour la plupart d'entre eux un diplôme de niveau III. Par ailleurs, l'orientation vers le dispositif GJ repose principalement sur l'appui du conseiller référent. En revanche, les motivations réelles évoquées par les jeunes portent aussi bien sur des incitations que nous pouvons qualifier de positives (stages, projet professionnel, emploi, formation), mais aussi de négatives (aspect financier, amotivation). Enfin, l'intérêt porté aux compétences sociales en début d'accompagnement a mis en évidence un sentiment de compétence important concernant la courtoisie, l'intégrité, la communication, l'autonomie, le sens des responsabilités, le travail d'équipe, l'aversion au risque et l'adaptabilité. En revanche, les enquêtés semblent se sentir moins compétents vis à vis de l'estime de soi, la confiance en soi, la persévérance, la prise d'initiative, l'aversion au risque et la gestion des émotions.

Après avoir présenté de manière descriptive nos jeunes enquêtés, nous nous sommes attachés à répondre à nos hypothèses de recherche. A propos des effets directs du dispositif sur l'insertion

professionnelle et sociale, mais également sur les *soft skills,* nous avons fait plusieurs constats. Les effets sur l'insertion professionnelle, soit l'accès à un emploi ou à une formation, sont visibles sur la majorité des enquêtés mais concernent des emplois relativement précaires et/ou pas en lien avec le projet professionnel du jeune. De plus, uniquement trois d'entre eux ont débuté des formations. Concernant l'insertion sociale, nous remarquons que le dispositif a eu un impact plus important sur la mobilité, mais que celui-ci est moindre sur la pratique de loisirs, le réseau, le logement et la santé. Par rapport aux compétences non académiques à la fin de l'accompagnement, nous avons montré que les enquêtés avaient le sentiment d'être plus compétents concernant l'ensemble des *soft skills*, mais davantage pour la communication, le sens des responsabilités et le travail d'équipe.

L'attention portée aux effets indirects, nous a amené à distinguer trois groupes d'enquêtés pour qui la GJ a eu un impact différent sur leur parcours. Nous avons alors pu observer que l'insertion transitait par l'acquisition de *soft skills* chez les jeunes qui sont parvenus à trouver un emploi ou une formation en lien avec leur projet professionnel, mais également pour ceux qui n'ont pas vu leur situation professionnelle initiale changer. Ce n'est pas le cas pour ceux qui ont décroché un emploi, souvent précaire, qui plus est n'est pas en lien avec leur projet professionnel. Par ailleurs, notre enquête quantitative a mis en évidence l'importance que les recruteurs accordent aux compétences non académiques. Ainsi, nous remarquons que les jeunes les mieux insérés sont ceux qui développent les compétences sociales les plus attendues par les employeurs, soit la communication, le travail d'équipe, le sens responsabilités et la prise d'initiative. Enfin, le passage par le dispositif GJ exerce une influence positive lors du recrutement.

Compte tenu de ces résultats, ce travail de recherche comporte des limites qu'il importe de mentionner. Concernant notre approche qualitative, l'évaluation des compétences non académiques lors des entretiens semi-directifs s'est avérée être un exercice complexe. Malgré l'appui sur des référentiels existants, nous pouvons en questionner l'objectivité. En effet, reconnaître ses propres compétences n'est pas aisé, et certaines d'entre elles n'étaient pas toujours connues par les jeunes. En effet, il a parfois fallu donner des exemples plus précis pour que nos enquêtés comprennent à quelle compétence non faisions allusion. De plus, leur évaluation tend davantage à mesurer un sentiment de compétence, plus que des compétences réelles (Morlaix, 2015 ; Gaussel, 2018). Or, notre objectif n'était pas de construire une mesure précise de ce concept, mais bien d'apporter des éléments quant à leur développement après un

an d'accompagnement dans un dispositif d'insertion. Aussi, cette réflexion a permis aux jeunes de travailler sur la conscientisation de leur potentiel (Mongin & Mohib, 2019). Une autre limite concerne la mesure de l'insertion professionnelle puisque nous pouvons considérer que cette estimation est « trop précoce » (Nicole-Drancourt, 1994). Ainsi, une nouvelle interrogation des jeunes après six mois ou un an permettrait de saisir de nouvelles réalités puisque l'insertion n'est pas un moment figé. Par ailleurs, notre enquête a eu lieu au moment de la pandémie. Les enquêtés ont donc eu plus de difficultés à trouver leurs immersions en entreprises. Nos résultats sont donc moins représentatifs de la situation des bénéficiaires de la GJ. Cependant, ce contexte a permis d'enrichir nos analyses et d'identifier les attitudes et stratégies déployées des jeunes en temps de Covid. Par ailleurs, nous pouvons considérer qu'il existe un biais de volontariat (Muller, 2006) dans la mesure où les jeunes qui ont répondu aux entretiens étaient volontaires. Ainsi, nous pouvons supposer qu'il s'agit des jeunes les moins éloignés des attentes du dispositif qui ont participé à notre recherche. Concernant notre approche quantitative, nous pouvons souligner les difficultés qu'ont eues certains répondants à choisir un des six métiers proposés. En effet, la méthode des vignettes a pour principale limite l'évaluation de situations hypothétiques qui sont souvent éloignées des situations d'embauche réelles (Gutfleish et al., 2020). De plus, notre mise en situation se cantonne uniquement à une étape en amont du recrutement et non à l'entretien d'embauche en lui-même (Albandea, 2019). Enfin, la représentativité de notre population peut être questionnée, même si cette étude exploratoire permet d'avoir des résultats novateurs concernant la perception des jeunes issus du dispositif.

Ainsi, des prolongations de ce travail sont également envisageables. D'abord, il serait intéressant de comparer les jeunes issus de milieu urbain avec ceux de milieu rural, en raison des particularités des jeunes ruraux, principalement en termes d'exclusion (Coquard, 2015). Cette approche avait été suggérée au début de la thèse, mais notre cohorte n'a pas permis d'approfondir cette hypothèse. Nous pensons également que la prise en compte du point de vue des conseillers aurait permis d'étayer notre réflexion sur les *soft skills*, même si nous avons pu tenir compte de leurs pratiques lors de nos observations. Enfin, il serait pertinent d'étudier les parcours au sein du Contrat engagement jeune afin d'observer en quoi ce dispositif se distingue de la GJ, et quel impact il a sur le parcours de ses bénéficiaires.

De manière plus large, cette thèse montre l'importance de s'intéresser aux jeunes NEET vulnérables et de mettre en place des politiques publiques qui coïncident avec leurs besoins. Les récits d'expérience retranscrits dans ce travail de recherche ont mis en évidence leur

parcours tout au long du dispositif. Il importe donc de prendre en compte leurs avis, leurs ressentis. Plus précisément, nos résultats permettent tout de même d'apporter des pistes de réflexion quant aux parcours des jeunes inscrits dans le dispositif GJ. Notre thèse questionne également la place des compétences sociales, à la fois chez les bénéficiaires, mais aussi chez les recruteurs. Ce double regard a enrichi notre travail de recherche. Plus globalement, nous apportons une contribution au sein des travaux qui traitent de l'efficacité des dispositifs d'insertion à destination des jeunes. Ce travail permet de reconsidérer les dimensions relatives à l'insertion professionnelle et sociale. En effet, même si les jeunes n'accèdent pas à l'emploi, ils tirent profit du dispositif sur d'autres points. Cette recherche confirme également l'intérêt des ateliers relatifs aux *soft skills* déployés au sein de la GJ puisque ces compétences sont recherchées par les recruteurs. Il serait alors judicieux de se focaliser davantage sur celles plus mises en avant dans notre enquête quantitative, afin de développer l'employabilité des jeunes accueillis.

Bibliographie

Abbet, J.-P., & Moreau, J. (2012). *Les compétences sociales et leur place dans la formation. Résultats d'une enquête auprès des éléves, apprentis et gymnasiens vaudois ainsi que de leurs enseignants*. Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques. https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/ursp/Publications/Publications_99-ajd/12.1-1re_partie_rapport_ursp_2012.pdf

Aguilera, T., & Chevalier, T. (2021). Les méthodes mixtes : Vers une méthodologie 3.0 ? *Revue française de science politique*, *71*(3), 361-363. https://doi.org/10.3917/rfsp.713.0361

Albandea, I. (2019). *Retour en formation et parcours d'études atypiques : Déterminants et valorisation sur le marché du travail* [Thèse de doctorat en Économie, Université de Bourgogne Franche-Comté]. http://www.theses.fr/2019UBFCG006

Albandea, I., & Giret, J.-F. (2016). L'effet des soft-skills sur la rémunération des diplômés. *Net.doc*, *149*. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01264812

Alberola, É., & Dubéchot, P. (2012). La notion d'autonomie dans le travail social. L'exemple du RMI/RSA. *Vie sociale*, *2012/1*, 145-156. https://doi.org/10.3917/vsoc.121.0145

Allard, R., & Ouellette, J.-G. (1990). Vers un modèle macroscopique de l'insertion socioprofessionnelle par le biais du développement de l'identité personnelle et professionnelle. *Carriérologie*, *8*(3), 498-517.

Ambroise, B. (2012). Le pouvoir symbolique est-il un pouvoir du symbolique ? : Remarques sur les contradictions du pouvoir symbolique selon P. Bourdieu. *Philosophie*, *115*(4), 75. https://doi.org/10.3917/philo.115.075

Amsellem-Mainguy, Y. (2016). L'accès à l'âge adulte pour les jeunes en France. *Informations sociales*, *195*(4), 9-13.

Amsellem-Mainguy, Y. (2020). Inégalités intragénérationnelles au moment de l'entrée dans l'âge adulte. Apports des sciences sociales. *Vie sociale*, *2930*(1), 37-53.

Ancelet, J.-C. (2011). *Recréez du collectif au travail : La co-construction, nouveau challenge pour l'entreprise*. Dunod.

Andersson, H., & Bergman, L. R. (2011). The role of task persistence in young adolescence for successful educational and occupational attainment in middle adulthood. *Developmental Psychology*, *47*(4), 950-960. https://doi.org/10.1037/a0023786

Appay, B. (2012). De l'autonomie émancipatrice à l'injonction. *Vie sociale*, *2012/1*, 29-40.

Arambourou, S., Caussat, L., & Pascal, A. (2016). *Rapport sur le modèle économique des missions locales pour l'insertion professionnelle et sociale des jeunes* (N° 2016-061R; p. 90). Inspection générale des affaires sociales. https://www.igas.gouv.fr/IMG/pdf/2016-061R_-_Tome_1_rapportv.pdf

Archer, W., & Davinson, J. (2008). *Graduate employability : What do employers think and want* (p. 20). The Council for Industry and Higher Education. https://static1.squarespace.com/static/59b3dd81c027d84ada1537c3/t/5aae919e0e2e725448e66c1a/1521389987160/CIHE+-+0802Grademployability.pdf

Asséré, F. (2018). Travailler sur la socialisation des jeunes non qualifiés dans un dispositif de seconde chance : Le sens de leurs réticences. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, *143*, 99-118. https://doi.org/10.4000/formationemploi.6214

Asséré, F. (2020). *Une descolarisation de la rescolarisation. Comment l'accompagnement des décrocheurs au sein du dispositif MLDS s'inspire-t-il de celui des chômeurs ?* [Thèse de doctorat en Sciences de l'education, Université Paris 8 - Vincennes-Saint-Denis]. http://www.theses.fr/s167630

Astier, I. (2009). Les transformations de la relation d'aide dans l'intervention sociale. *Informations sociales*, *152*, 52-58. https://doi.org/10.3917/inso.152.0052

Aubret, J., & Gilbert, P. (2003). *L'évaluation des compétences*. Mardaga.

Auspurg, K., & Hinz, T. (2014). *Factorial Survey Experiments*. SAGE Publications.

Avenel, C. (2009). La construction du « problème des banlieues » entre ségrégation et stigmatisation. *Journal français de psychiatrie*, *34*, 36-44. https://doi.org/10.3917/jfp.034.0036

Barbe, L. (2003). Accompagnement dans les pratiques sociales : Entre progrès et dérives. *Éducation permanente*, *156*, 153-162.

Barling, J., Dupre, K. E., & Hepburn, C. G. (1998). Effects of parents' job insecurity on children's work beliefs and attitudes. *Journal of Applied Psychology*, *83*(1), 112-118. https://doi.org/10.1037/0021-9010.83.1.112

Baron, R., & Markman, G. (2000). Beyond social capital : How social skills can enhance entrepreneurs' success. *Academy of Management Perspectives*, *14*(1), 106-116. https://doi.org/10.5465/ame.2000.2909843

Barth, I., & Géniaux, I. (2010). Former les futurs managers à des compétences qui n'existent pas : Les jeux de simulation de gestion comme vecteur d'apprentissage. *Management & Avenir*, *36*(6), 316-339. Cairn.info. https://doi.org/10.3917/mav.036.0316

Batard, P.-É., Ferrari, N., & Saillard, E. (2012). Le chômage des jeunes : Quel diagnostic ? *Économie & prevision*, *200-201*(2), 207-215. https://doi.org/10.3917/ecop.200.0207

Bautier, E. (1983). La compétence de communication peut-elle faire l'objet d'un enseignement ? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, *61*(1), 87-98. https://doi.org/10.3406/reper.1983.1753

Beauchamp, M. H., & Anderson, V. (2010). SOCIAL: an integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, *136*(1), 39-64. https://doi.org/10.1037/a0017768

Beaud, S. (2007). Territoires d'exclusion. *Revue Projet*, *299*(4), 33-41. https://doi.org/10.3917/pro.299.0033

Becquet, V. (2012). Les « jeunes vulnérables » : Essai de définition. *Agora débats/jeunesses*, *62*(3), 51-64. https://doi.org/10.3917/agora.062.0051

Becquet, V., & Boubal, C. (2013). Quand les collectivités territoriales s'engagent dans le service civique : Logiques d'affichage politique et choix d'un modèle d'intervention. *Politiques et management public*, *30*(4), 537-555.

Béduwé, C., & Dupray, A. (2018). D'une Génération à l'autre : L'inquiétude des jeunes en question. *Céreq Bref*, *361*, 1-4.

Bégin, L., & Véniard, A. (2013). L'évaluation à 360° : Le rôle du feedback par les pairs comme outil de développement des compétences comportementales des futurs managers. *Management & Avenir*, *62*, 32-51. https://doi.org/10.3917/mav.062.0032

Bellier, S. (1999). La compétence. In P. Carré & P. Caspar, *Traité des sciences et techniques de la formation* (p. 223-244). Dunod.

Bellot, C., & Loncle, P. (Éds.). (2013). Accompagnement des jeunes en difficulté. *Lien social et Politiques*, *70*, 3-240.

Bene, J. (2019). *Saisir la diversité de la jeunesse à travers ses rapports au travail. Exploitation de l'enquête Génération 2013.* (INJEP Notes & Rapports, p. 91) [Rapport d'étude]. INJEP. https://injep.fr/wp-content/uploads/2019/10/rapport-2019-09-rapport-au-travail.pdf

Bensidoun, I., & Trancart, D. (2018). Choix professionnels et écarts de salaires entre hommes et femmes : Le rôle des différences de préférences et d'attitudes face au travail. *Population*, *73*(1), 35-62. https://doi.org/10.3917/popu.1801.0035

Bergeat, M., & Rémy, V. (2017). Comment les employeurs recrutent-ils leurs salariés ? *Dares Analyses*, *64*, 1-12.

Bernard, P.-Y. (2013). *Le décrochage scolaire*. Presses Universitaires de France. https://www.cairn.info/le-decrochage-scolaire--9782130620327.htm

Bernard, P.-Y. (2014). Le décrochage scolaire en France : Usage du terme et transformation du problème scolaire. *Carrefours de l'éducation*, *37*, 29-45. https://doi.org/10.3917/cdle.037.0029

Bernard, P.-Y. (2015). Le décrochage scolaire : la construction d'un problème public. *Les cahiers dynamiques, 63*(1), 34-41.

Bernard, P.-Y. (2017). *Le décrochage scolaire*. Presses Universitaires de France.

Bernatchez, J. (2018). Joël Zaffran et Juliette Vollet, Zadig après l'école. Pourquoi les décrocheurs scolaires raccrochent-ils ? *Lectures*. https://journals.openedition.org/lectures/24629

Bernot-Caboche, C. (2016). *Les jeunes « invisibles » - De l'émergence d'un problème à l'élucidation des conditions de construction de réponses cohérentes* [Thèse de doctorat en Science de l'éducation, Université Lumière Lyon 2]. http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2016/bernot_c#p=0&a=top

Bernot-Caboche, C. (2020). La galère des jeunes dits « invisibles ». *Les Cahiers du Développement Social Urbain*, *71*, 9-11. https://doi.org/10.3917/cdsu.071.0009

Berthaud, J. (2017). *L'intégration sociale étudiante : Relations et effets au sein des parcours de réussite en Licence* [Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Bourgogne Franche-Comté]. https://www.theses.fr/2017UBFCH021

Binet, J. (2019). Les jeunes NEEF : Enjeux de définition et d'usage d'une catégorie d'action publique. *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*, *25*(1), 94-110. https://doi.org/10.7202/1064669ar

Blaya, C. (2010). Décrochage scolaire : Parents coupables, parents décrocheurs?. *Informations sociales*, (5), 46-54.

Blaya, C. (2012). Le décrochage scolaire dans les pays de l'OCDE. *Regards croisés sur l'economie*, *12*(2), 69-80. https://doi.org/10.3917/rce.012.0069

Blöss, T., & Feroni, I. (1991). Jeunesse : Objet politique, objet biographique. *Enquête. Archives de la revue Enquête*, *6*. https://doi.org/10.4000/enquete.147

Bonin, S., Bujold, J., & Chenard, P. (2004). De la recherche sur les caractéristiques des effectifs étudiants et leurs conditions d'accès au diplôme jusqu'à la mise en place d'une stratégie pour l'amélioration de la réussite. *Acte du colloque ACPRI/CIRPA, Montréal, 24-26 octobre 2004*.

Boulkroune, N., & Rouag, A. (2017). La problématique des jeunes au chômage et la notion d'impuissance apprise. *LAPSI*, *14*, 61-80.

Bourdieu, P. (1980). *Le Sens pratique*. Les Éditions de Minuit. http://www.leseditionsdeminuit.fr/livre-Le_Sens_pratique-1955-1-1-0-1.html

Bourdieu, P., & Champagne, P. (1992). Les exclus de l'intérieur. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, *91-92*, 71-75. https://doi.org/10.3406/arss.1992.3008

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Élements d'une théorie du système d'enseignement.* Les Éditions de Minuit.

Bourdon, S. (2002). The Integration of Qualitative Data Analysis Software in Research Strategies : Resistances and Possibilities. *Forum: Qualitative Social Research*, *3*(2).

Bourgeois, J. (2017). *La perception des conséquences du décrochage scolaire du point de vue des jeunes* [Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de M.Sc. en Service social, Université de Montréal]. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18670

Bournel-Bosson, M. (2011). Regard sur l'activité d'accompagnement dans le domaine de l'insertion des jeunes. *Sociétés et jeunesses en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, *11*. https://journals.openedition.org/sejed/7232

Boussard, I. (1991). O. Galland : Sociologie de la jeunesse. L'entrée dans la vie. *Revue française de science politique*, *41*(5), 702-703.

Bowles, S., Gintis, H., & Osborne, M. (2001). The Determinants of Earnings : A Behavioral Approach. *Journal of Economic Literature*, *39*(4), 1137-1176. https://doi.org/10.1257/jel.39.4.1137

Bregeon, P. (2008). Histoire du réseau des missions locales. In A. Vilbrod, *À quoi servent les professionnels de l'insertion ?* L'harmattan. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00390150

Bregeon, P. (2013). Retour sur une expérience d'enquête auprès des populations en situation de précarité. In *Parcours précaires. Enquête auprès de la jeunesse déqualifiée*. Presses Universitaires de Rennes. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01103063

Bressoux, P. (2010). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. De Boeck.

Bressoux, P. (2012). 13. L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves. *Regards croisés sur l'économie*, *12*(2), 208-217. https://doi.org/10.3917/rce.012.0208

Brochard, A., Martin, C., & Rothé, C. (2021). Accompagner sur le chemin de l'emploi : Le rôle d'une mission locale. In N. Vellut, C. Martin, C. Figueiredo, & M. Fansten, *Hikikomori : Une expérience de confinement* (p. 155-166). Presses de l'EHESP. https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=EHESP_VELLU_2021_01_0155&download=1

Brockner, J., Heuer, L., Siegel, P. A., Wiesenfeld, B., Martin, C., Grover, S., Reed, T., & Bjorgvinsson, S. (1998). The moderating effect of self-esteem in reaction to voice : Converging evidence from five studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, *75*(2), 394-407. https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.2.394

Brodiez-Dolino, A. (2015). La vulnérabilité, nouvelle catégorie de l'action publique. *Informations sociales*, *188*(2), 10-18. https://doi.org/10.3917/inso.188.0010

Bruno, F., Félix, C., & Saujat, F. (2017). L'évolution des approches du décrochage scolaire. *Carrefours de l'éducation*, *43*(1), 246-271. https://doi.org/10.3917/cdle.043.0246

Cahuc, P., Carcillo, S., & Zimmermann, K. F. (2013). L'emploi des jeunes peu qualifiés en France. *Notes du conseil d'analyse économique*, *2013/4*, 1-12. https://doi.org/10.3917/ncae.004.0001

Caille, J.-P., & Rosenwald, F. (2006). Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : Construction et évolution. In INSEE, *France, Portrait Social, édition 2006* (p. 115-137). INSEE. https://www.insee.fr/fr/statistiques/1373137?sommaire=1373141

Can, S. (2015). La garantie européenne pour la jeunesse. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, *2263*, 5-45. https://doi.org/10.3917/cris.2263.0005

Capus, E., & Taillé-Polian, S. (2021). *Situation et action des missions locales dans le contexte de la crise sanitaire* (Nº 27; p. 60). Sénat. https://www.senat.fr/rap/r21-027/r21-027.html

Carcillo, S., & Königs, S. (2015). *NEET Youth in the Aftermath of the Crisis : Challenges and Policies* (SSRN Scholarly Paper Nº 2573655). Social Science Research Network. https://papers.ssrn.com/abstract=2573655

Castel, R. (1995a). *Les Métamorphoses de la question sociale : Une chronique du salariat*. Fayard.

Castel, R. (1995b). Les pièges de l'exclusion. *Lien social et Politiques*, *34*, 13-21. https://doi.org/10.7202/005065ar

Cauvier, J., & Desmarais, D. (2013). L'accompagnement éducatif des jeunes en processus de raccrochage scolaire à l'éducation des adultes : Entre contrôle, service et relation. *Lien social et Politiques*, *70*, 45-62. https://doi.org/10.7202/1021155ar

Chabanet, D. (2016). Le chômage des jeunes en France : Une « épreuve » diversement vécue. *Annales des Mines - Gérer et comprendre*, *125*(3), 24-31. https://doi.org/10.3917/geco1.125.0024

Chamkhi, A., & Lainé, F. (2021). Qualités attendues des candidats et modes de sélection lors du recrutement. Les enseignements de l'enquête Compétences attendues au moment du recrutement. In M. Blanchard, G. Boudesseul, T. Couppié, D. Epiphane, J.-F. Giret, P. Lemistre, C. Manifet, B. Ménard, B. Saccomanno, C. Soldano, & P. Werquin, *Sélections, du*

système éducatif au marché du travail (p. 713-730). CEREQ. https://www.cereq.fr/sites/default/files/2021-02/52-Qualit%C3%A9s%20attendues%20des%20candidats%20et%20modes%20de%20s%C3%A9lection%20lors%20du%20recrutement.%20Les%20enseignements%20de%20l%E2%80%99enqu%C3%AAte%20Comp%C3%A9tences%20attendues%20au%20moment%20du%20recrutement.pdf

Charbonnier-Voirin, A. (2013). The influence of personality traits on employee adaptive performance dimensions. *Revue de gestion des ressources humaines*, *88*(2), 17-32. https://doi.org/10.3917/grhu.088.0017

Chauffaut, D. (2007). Françoise de Singly. Les adonaissants. *Revue des politiques sociales et familiales*, *87*(1), 107-108.

Chauffaut, D., & David, E. (2003). *La notion d'autonomie dans le travail social : L'exemple du RMI* (N° 186; Cahier de recherche, p. 107). CREDOC. https://www.researchgate.net/profile/Josee-Grenier/publication/323590682_Enjeux_d'autonomie_de_l'action_communautaire_autonome_ACA_a_partir_de_l'analyse_des_discours_de_rapports_d'activites_et_des_acteurs/links/5ecd6be4299bf1c67d2012df/Enjeux-dautonomie-de-laction-communautaire-autonome-ACA-a-partir-de-lanalyse-des-discours-de-rapports-dactivites-et-des-acteurs.pdf

Chauffaut, D., David, É., Guillioux, S., & Olm, C. (2004). Les dispositifs d'insertion face aux problèmes de santé. *Cahier de recherche*, *208*. https://www.credoc.fr/download/pdf/Rech/C208.pdf

Chevalier, T. (2016). Familialisation de la citoyenneté sociale des jeunes en France et inégalités. *Informations sociales*, *195*(4), 56-64. https://doi.org/10.3917/inso.195.0054

Chevalier, T. (2018). *La jeunesse dans tous ses états*. Presses Universitaires de France.

Chopart, J.-N. (2000). *Les mutations du travail social*. Dunod.

Cicchelli, V. (2001). Les jeunes adultes comme objet théorique. *Revue des politiques sociales et familiales*, *65*(1), 5-18. https://doi.org/10.3406/caf.2001.961

Cicchelli, V. (2003). La sociologie de la jeunesse au Canada (1965-1980). *Agora débats/jeunesses*, *31*(1), 118-130. https://doi.org/10.3406/agora.2003.2080

Cicchelli, V., & Galland, O. (2013). *L'autonomie des jeunes*. La Documentation Française. https://journals.openedition.org/lectures/11232

Cicchelli, V., Martin, C., & Pugeault-Cicchelli, C. (2020). Les jeunes adultes en France. Un débat politique et scientifique. In P. Loncle, *Les jeunes. Questions de société—Questions de politique* (p. 25-44). La Documentation française. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02445544/document

CNAF. (1996). Accès aux droits. Non-recours aux prestations. Complexité. *Recherches et Prévisions*, *43*, 1-90.

CNESCO. (2017). *Agir plus efficacement face au décrochage scolaire* (p. 36). CNESCO. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/12/171208_Preconisations_Decrochage_scolaire.pdf

Commaille, J. (1994). Entre famille et travail, les stratégies des femmes. *Revue des politiques sociales et familiales*, *36*(1), 3-10. https://doi.org/10.3406/caf.1994.1630

Conseil supérieur de l'éducation. (1997). *L'insertion sociale et professionnelle, une responsabilité à partager, Rapport annuel 1996-1997 sur l'état et les besoins de l'éducation* (p. 89). Conseil Supérieur de l'Éducation. https://www.cse.gouv.qc.ca/en/publications/insertion-sociale-et-professionnelle-rebe-96-97-50-0166/

Coquard, B. (2010). *Les familles des classes populaires : Sociabilités et encadrement en milieu rural* [Thèse de doctorat en Sociologie, Université de Poitiers]. https://www.theses.fr/s70741

Coquard, B. (2015). *Que sait-on des jeunes ruraux ? Revue de littérature* (p. 45). INJEP. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02943577

Couppié, T., & Gasquet, C. (2018). Comment l'apprentissage favorise-t-il l'insertion professionnelle des CAP-BEP ? *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, *142*, 35-56. https://doi.org/10.4000/formationemploi.5740

Couprie, H., & Joutard, X. (2016). *La place des emplois atypiques dans les trajectoires d'entrée dans la vie active : Évolutions depuis une décennie* (Working Paper N° 2). CEREQ. https://www.cereq.fr/sites/default/files/2018-09/cefc1fd85f0456ea9c37f455a355e98c.pdf

Couprie, H., & Joutard, X. (2017). La place des emplois atypiques dans les trajectoires d'entrée dans la vie active. *Revue francaise d'économie*, *1*, 59-93. https://doi.org/10.3917/rfe.171.0059

Couronné, J., Loison, M., & Sarfati, F. (2019). D'une politique de défamilialisation à des pratiques de refamilialisation : Les ressources des jeunes saisies par la Garantie jeunes. *Revue française des affaires sociales*, *2*, 79-96. https://doi.org/10.3917/rfas.192.0079

Couronné, J., Loison, M., & Sarfati, F. (2020). Ce qu'une « sortie positive » de la Garantie jeunes veut dire. *Vie sociale*, *2930*(1), 183-199. https://doi.org/10.3917/vsoc.201.0183

Couronné, J., & Sarfati, F. (2018). Une jeunesse (in)visible : Les « Neets vulnérables » de la Garantie jeunes. *Travail et Emploi*, *153*, 41-66. https://doi.org/10.4000/travailemploi.7905

Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, *154*, 97-110. https://doi.org/10.4000/rfp.143

Cuzzocrea, V. (2014). La catégorie des NEET : quel avenir ? In Conseil de l'Europe, *Points de vue sur la jeunesse – Volume 1* (p. 73-87). Conseil de l'Europe. https://www.cairn.info/points-de-vue-sur-la-jeunesse-volume-1--9789287179050-p-73.htm

Dabi, F. (2021). *La Fracture*. Les Arenes.

Dahan, C., & Détrez, C. (2020). *Goûts, pratiques et usages culturels des jeunes en milieu populaire* (p. 237) [INJEP Notes & Rapports]. INJEP. https://injep.fr/wp-content/uploads/2020/10/rapport-2020-10-Culture_jeunes_pop.pdf

Dalstein, A.-L., & Domingo, P. (2014). La place du RSA « jeunes » dans les parcours d'insertion professionnelle. *Revue des politiques sociales et familiales*, *116*(1), 62-68. https://doi.org/10.3406/caf.2014.2988

Danner, M. (2016). Les compétences sociales et non académiques dans les parcours scolaires et professionnels. In J.-F. Giret & S. Morlaix, *Enjeux et limites d'une auto-évaluation des compétences par les jeunes diplômés : Le cas des écoles d'art* (p. 91-112). Editions Universitaires de Dijon.

Danner, M., Guégnard, C., & Joseph, O. (2020). Les jeunes NEET : Résistances et évolutions sur vingt ans. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, *149*, 61-85. https://doi.org/10.4000/formationemploi.8059

De Clercq, M., Roland, N., Dupont, S., Parmentier, P. P., & Frenay, M. (2014). De la persévérance à la réussite universitaire : Réflexion critique et définition de ces concepts en contexte belge francophone. *Les cahiers de recherche du GIRSEF*, *98*, 28.

De Broca, A. (2007). Du principe « Autonomie » au principe de « Conomie ». *Éthique & Santé*, *4*(2), 69-73. https://doi.org/10.1016/S1765-4629(07)88727-7

De Larquier, G., & Marchal, E. (2008). *Le jugement des candidats par les entreprises lors des recrutements*. Centre d'études de l'emploi.

Delès, R. (2018). *Quand on n'a « que » le diplôme...* Presses Universitaires de France. https://www.cairn.info/quand-on-n-a-que-le-diplome--9782130786948.htm

Demazière, D. (2013). Typologie et description. À propos de l'intelligibilité des expériences vécues. *Sociologie*, *4*(3), 333-347. https://doi.org/10.3917/socio.043.0333

Demazière, D., & Dubar, C. (Éds.). (1994). L'insertion professionnelle des jeunes de bas niveau scolaire. *Documents du Cereq*, *91*, 134.

Demers, M. (1983). Chômage chez les jeunes : Conséquences psychologiques et sociales. *Relations industrielles / Industrial Relations*, *38*(4), 785-814. https://doi.org/10.7202/029405ar

Demerval, R., & Cartierre, N. (2003). Désaffiliation familiale et désaffiliation scolaire : Effets sur la santé des adolescents. *Santé Publique*, *15*(1), 39-48. https://doi.org/10.3917/spub.031.0039

Deming, D. J. (2017). The Growing Importance of Social Skills in the Labor Market. *The Quarterly Journal of Economics*, *132*(4), 1593-1640. https://doi.org/10.1093/qje/qjx022

Deschenaux, F., Bourdon, S., & Baribeau, C. (2005). *Introduction à l'analyse qualitative informatisée à l'aide du logiciel QSR NVivo 2.0* (p. 45). Bibliothèque nationale du Québec. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/Cahiers%20pedagogiques/nvivo-2-0.pdf

De Singly, F. (1998). Individualisme et lien social. *Lien social et Politiques*, *39*, 33-45. https://doi.org/10.7202/005238ar

De Singly, F. (2000). Penser autrement la jeunesse. *Lien social et Politiques*, *43*, 9-21. https://doi.org/10.7202/005086ar

De Singly, F. (2006). *Les adonaissants.* Armand Colin.

Desrumaux-Zagrodnicki, P. (2001). Recrutement, critères valides et norme d'internalité : Effet de l'expérience professionnelle, de l'essai professionnel, de l'aptitude et du mode d'explication des candidats sur les décisions d'embauche. *Le travail humain*, *64*(4), 343-362. https://doi.org/10.3917/th.644.0343

Di Paola, V., Méhaut, P., & Moullet, S. (2018). Entrée dans la vie active et débuts de carrière : entre effets conjoncturels et évolution des normes d'emploi. Comparaison sur cinq cohortes d'entrants sur le marché du travail. *Revue Française de Socio-Économie*, *20*(1), 235-258. https://doi.org/10.3917/rfse.020.0235

Dirani, A. (2019). Rapports au travail et socialisation singulières d'étudiant.es issu.es de milieux populaires. In *Pour une approche plurielle du rapport au travail. Analyse des parcours juvéniles* (p. 39-55). INJEP.

Domingo, P. (2012). Évaluation des effets de l'accompagnement sur les trajectoires des bénéficiaires : Quels enseignements ? *Informations sociales*, *169*, 100-107. https://doi.org/10.3917/inso.169.0100

Dorvil, H., Morin, P. L., Beaulieu, A., & Robert, D. (2002). Le logement comme facteur d'intégration sociale pour les personnes classées malades mentales. *Déviance et Société*, *26*(4), 497-515. https://doi.org/10.3917/ds.264.0497

Droin, N. (2013). *Prévenir le risque d'exclusion des jeunes des dispositifs d'accès aux soins (13/25ans)* (Rapport final d'évaluation AP2_176). Fonds d'expérimentation pour la jeunesse.

Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Éducation et sociétés*, *7*(1), 23-36. https://doi.org/10.3917/es.007.0023

Dubet, F. (1996). Des jeunesses et des sociologies. Le cas Français. *Sociologie et sociétés*, *28*(1), 23-35. https://doi.org/10.7202/001202ar

Dubet, F. (1987). Conduites marginales des jeunes et classes sociales. *Revue française de sociologie,* 265-286.

Dubet, F. (2015). *Faits d'école*. Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.

Dubois, V. (1999). *La vie au guichet. Relation administrative et traitement de la misère*. Economica. https://www.decitre.fr/livres/la-vie-au-guichet-9782717839227.html

Dubois, V. (2003). *La vie au guichet. Relation administrative et traitement de la misère* (2ème éd.). Economica.

Dubois-Orlandi, V. (2018). Jeunes invisibles des zones rurales : Quand la prévention spécialisée reste un dispositif pertinent pour « aller vers » eux. *Vie sociale*, *22*(2), 85-102. https://doi.org/10.3917/vsoc.182.0085

Duc, B., & Lamamra, N. (2021). Discours et pratiques autour du recrutement des apprenti- e-s en Suisse : Entre soumission à l'ordre social et pratiques alternatives. In M. Blanchard

Boudesseul, T. Couppié, D. Epiphane, J.-F. Giret, P. Lemistre, C. Manifet, B. Ménard, B. Saccomanno, C. Soldano, & P. Werquin, *Sélections, du système éducatif au marché du travail* (p. 191-202). CEREQ. https://www.cereq.fr/sites/default/files/2021-02/16-Discours%20et%20pratiques%20autour%20du%20recrutement%20des%20apprenti-e-s%20en%20Suisse%2C%20entre%20soumission%20%C3%A0%20l%E2%80%99ordre%20social%20et%20pratiques%20alternatives.pdf

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit : Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, *92*(6), 1087-1101. https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087

Dupont, N. (2014). Jeunesse(s). *Le Télémaque*, *46*(2), 21-34. https://doi.org/10.3917/tele.046.0021

Duru-Bellat, M. (2019). *Le mérite contre la justice*. Presses de SciencesPo.

Ehrenberg, A. (2014). Faire société à travers l'autonomie. *Recherche et formation*, *76*, 107-118. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2256

Eneau, J., & Simonian, S. (2011). Un scénario collaboratif pour développer l'apprentissage d'adultes, en ligne et à distance. *Recherche & formation*, *68*, 95-108. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1615

Ennuyer, B. (2017). La vulnérabilité en question ? *Ethics, Medicine and Public Health*, *3*(3), 365-373. https://doi.org/10.1016/j.jemep.2017.06.002

Erhel, C., & Gautié, J. (2018). La Garantie jeunes : Éléments d'évaluation et de comparaison internationale. *Travail et emploi*, *153*, 5-14. https://doi.org/10.4000/travailemploi.7817

Escudero, V., & Mourelo, E. L. (2018). La Garantie européenne pour la jeunesse. *Travail et Emploi*, *153*, 89-122. https://doi.org/10.4000/travailemploi.7983

Eurofound. (2011). *Young people and NEETs in Europe : First findings*. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. https://movendi.ngo/wp-content/uploads/2015/03/NEET-and-youth-unemployment.pdf

Fanchini, A. (2016). *Les compétences sociales et la réussite scolaire des élèves de cycle III : L'effet de l'accompagnement scolaire* [Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Bourgogne]. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01380965

Fanchini, A., & Morlaix, S. (2021). Le rôle de la socialisation familiale et scolaire dans le développement des compétences sociales chez les élèves de l'école primaire : L'influence de la variable "sexe". *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, *20*, 175.

Fansten, M., & Bernot-Caboche, C. (2021). Le retrait social des jeunes : Entre visibilité et invisibilité. In N. Vellut, C. Martin, C. Figueiredo, & M. Fansten, *Hikikomori. Une expérience de confinement*. Presses de l'EHESP. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03431178

Farvaque, N. (2009). Discriminations dans l'accès au stage : Du ressenti des élèves à l'intervention des enseignants. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, *105*, 21-36. https://doi.org/10.4000/formationemploi.1803

Farvaque, N., Kramme, C., & Tuchszirer, C. (2016). *La Garantie jeunes du point de vue des missions locales : Un modèle d'accompagnement innovant, mais source de bouleversements organisationnels* (Rapport de recherche N° 102; p. 137). Le cnam ceet.

Farvaque, N., & Tuchszirer, C. (2018). La Garantie jeunes en pratique dans les missions locales : Une expérimentation encadrée. *Travail et emploi*, *153*, 15-40. https://doi.org/10.4000/travailemploi.7831

Fejtö, K. (2013). La post-adolescence, une phase du développement. *Revue française de psychanalyse*, *77*(2), 348-359. https://doi.org/10.3917/rfp.772.0348

Filali, M., El Cati, N., & El Ouazzani Ech Chahdi, K. (2020). L'impact des soft skills sur l'insertion professionnelle des jeunes dans le contexte hôtelier. In A. Qachar & D. Rabhi, *Esprit entrepreneurial et développement des soft skills* (p. 287-306). Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales d'El-Jadida. https://www.researchgate.net/publication/348391386_L%27impact_des_soft_skills_sur_l%27insertion_professionnelle_des_jeunes_dans_le_contexte_hotelier

Fortin, J., & Martel, L. (1997). Enjeux éthiques de la réalité environnementale dans un contexte d'audit financier : Une étude empirique. *Comptabilité Contrôle Audit*, *3*(2), 59-75. https://doi.org/10.3917/cca.032.0059

Fougère, D., Kramarz, F., & Pouget, J. (2005). L'analyse économétrique de la délinquance. Une synthèse de résultats récents. *Revue française d'économie*, *19*(3), 3-55. https://doi.org/10.3406/rfeco.2005.1552

Francou, Q. (2020). Les « NEET », des ressources et des conditions de vie. *INJEP analyses & synthèses*, *31*, 1-4.

Francou, Q. (2021). *Évaluation du service civique : Résultats de l'enquête sur les parcours et les missions des volontaires* (Rapports d'étude, p. 93). INJEP. https://injep.fr/wp-content/uploads/2021/05/rapport-2021-09-Service-civique2021.pdf

Freeman, J., & Simonsen, B. (2015). Examining the impact of policy and practice interventions on high school dropout and school completion rates : A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, *85*(2), 205-248. https://doi.org/10.3102/0034654314554431

Furlong, A. (2006). Not a very NEET solution : Representing problematic labour market transitions among early school-leavers. *Work, Employment and Society*, *20*(3), 553-569. https://doi.org/10.1177/0950017006067001

Furlong, A. (2007). The zone of precarity and discourses of vulnerability. *Journal of Social Sciences and Humanities*, *381*, 101-121.

Furno, I. (2015). Le micro-lycée, une structure expérimentale qui accueille des jeunes en situation de décrochage scolaire. *Empan*, *99*(3), 51-55. https://doi.org/10.3917/empa.099.0051

Gagnon, V., Dupéré, V., Dion, E., Léveillé, F., St-Pierre, M., Archambault, I., & Janosz, M. (2015). Dépistage du décrochage scolaire à l'aide d'informations administratives ou auto-rapportées. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, *47*(3), 236.

Gaini, M., Guillerm, M., Hilary, S., Valat, E., & Zamora, P. (2018). Résultats de l'évaluation quantitative de la Garantie jeunes. Quels publics, quels accompagnements et quelles trajectoires des bénéficiaires ? *Travail et emploi*, *153*(1), 67-88. Cairn.info. https://doi.org/10.4000/travailemploi.7933

Galland, O. (2004). *Sociologie de la jeunesse* (3ème édition). Armand Colin.

Galland, O. (2005). 1. Les jeunes Européens sont-ils individualistes ? In *Les jeunes Européens et leurs valeurs* (p. 39-64). La Découverte. https://www.cairn.info/les-jeunes-europeens-et-leurs-valeurs--9782707145703-p-39.htm

Galland, O. (2007). *Sociologie de la jeunesse* (4ème édition). Armand Colin. https://halldulivre.com/livre/9782200621070-sociologie-de-la-jeunesse-olivier-galland/

Galland, O. (2012). Une jeunesse française divisée. Entretien avec Olivier Galland. *Études*, *416*(1), 33-43. https://doi.org/10.3917/etu.4161.0033

Garneau, J. (1999). La confiance en soi. *La lettre du psy*, *3*(2).

Garner-Moyer, H. (2011). Sélection et sélectivité en GRH : Quelle place pour l'éthique dans le processus de recrutement ? *Humanisme et Entreprise*, *303*(3), 57-72. https://doi.org/10.3917/hume.303.0057

Gaussel, M. (2018). À l'école des compétences sociales. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 28.

Gaviria, S. (2012). La souffrance de l'autonomie la première expérience de vie en solo des étudiants. *Agora débats/jeunesses*, *62*(3), 7-17. https://doi.org/10.3917/agora.062.0007

Gaviria, S., & Mélo, D. (2019). Rapports et émotions au travail des jeunes : Esquisse d'une typologie. In *Pour une approche plurielle du rapport au travail. Analyse des parcours juvéniles* (p. 67-79). INJEP.

Genard, J.-L. (2017). La « compétence éthique » au-delà de ses dimensions discursives et propositionnelles. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, *19*(1). https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2876

Gérard, F.-M. (2003). L'évaluation de l'efficacité d'une formation. *Gestion 2000*, *20*(3), 13-33.

Ghirardello, A. (2005). De l'évaluation des compétences à la discrimination : Une analyse conventionnaliste des pratiques de recrutement. *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, *56*, 36-48.

Gilles, L., Capron, A., & Britton, M. (2011). *Évaluation qualitative de l'expérimentation du revenu contractualisé d'autonomie (RCA). Analyse des conditions de mise en oeuvre par les Missions Locales* (p. 14) [Rapport intermédiaire]. CREDOC. https://www.experimentation-fej.injep.fr/IMG/pdf/RCA_Eval_Quali_Rapport_intermediaire_CREDOC_Juin_2012.pdf

Gingras, M.-È., & Belleau, H. (2015). *Avantages et désavantages du sondage en ligne comme méthode de collecte de données : Une revue de la littérature*. https://espace.inrs.ca/id/eprint/2678/1/Inedit02-15.pdf

Giolitto, P. (1991). *Histoire de la jeunesse sous Vichy*. Perrin.

Giret, J.-F., & Issehnane, S. (2012). L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, *117*, 29-47. https://doi.org/10.4000/formationemploi.3514

Giret, J.-F., & Morlaix, S. (2016). *Les compétences sociales et non académiques dans les parcours scolaires et professionnels*. Éditions Universitaires de Dijon. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01320301

Givord, P. (2005). Formes particulières d'emploi et insertion des jeunes. *Économie et Statistique*, *388*, 129-143. https://doi.org/10.3406/estat.2005.7173

Glasman, D., & Oeuvrard, F. (2004). La déscolarisation. *Agora débats/jeunesses*, *37*(1), 117-117.

Goffette, C., & Vero, J. (2015). Chômage et qualité de l'emploi des jeunes : Un tour de l'Europe en crise. *Céreq Bref*, *332*, 1-4.

Goldsmith, A. H., Veum, J. R., & Darity Jr., W. Jr. (1997). Unemployment, joblessness, psychological well-being and self-esteem : Theory and evidence. *The Journal of Socio-Economics*, *26*(2), 133-158. https://doi.org/10.1016/S1053-5357(97)90030-5

Guégnard, C., & Szerdahelyi, L. (2019). L'empreinte du genre sur les rapports des jeunes au travail. In J. Couronné (Éd.), *Pour une approche plurielle du rapport au travail. Analyse des parcours juvéniles* (p. 55-66). INJEP. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02452502

Gurley, T., & Bruce, D. (2005). The effects of car access on employment outcomes for welfare recipients. *Journal of Urban Economics*, *58*(2), 250-272. https://doi.org/10.1016/j.jue.2005.05.002

Gutfleisch, T., Samuel, R., & Sacchi, S. (2021). The application of factorial surveys to study recruiters' hiring intentions : Comparing designs based on hypothetical and real vacancies. *Quality & Quantity*, *55*(3), 775-804. https://doi.org/10.1007/s11135-020-01012-7

Hatcher, J. A., Bringle, R. G., & Hahn, T. W. (2016). *Research on Student Civic Outcomes in Service Learning : Conceptual Frameworks and Methods*. Stylus Publishing, LLC.

Hatchuel, A. (1995). Les marchés à prescripteurs. In A. Jacob & H. Vérin, *L'inscription sociale du marché* (p. 203-224). L'harmattan. https://hal-mines-paristech.archives-ouvertes.fr/hal-01863931

Hauret, L. (2017). *Étude sur le lien entre décrochage scolaire et statut de NEET* (Les rapports du LISER). LISER. https://liser.elsevierpure.com/fr/publications/etude-sur-le-lien-entre-d%C3%A9crochage-scolaire-et-statut-de-neet

Hbila, C. (2012). *Jeunes de quartiers populaires et politiques de jeunesse : Adhésion et résistance des jeunes* [Thèse de doctorat en Sociologie, Université Rennes 2]. http://www.theses.fr/2012REN20053

Heckman, J. J., & Kautz, T. (2013). *Fostering and Measuring Skills : Interventions That Improve Character and Cognition*. https://doi.org/10.3386/w19656

Heckman, J. J., & Kautz, T. D. (2012). *Hard Evidence on Soft Skills*. https://doi.org/10.3386/w18121

Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior. *Journal of Labor Economics*, *24*(3), 411-482. https://doi.org/10.1086/504455

Heinrich Pailleret, F. (2021). *Le raccrochage professionnel des NEETs en Garantie jeunes : De l'expérimentation à l'industrialisation du dispositif* [Thèse de doctorat en Science politique]. Université de Bordeaux.

Hernandez, L. (2015). *Les compétences sociales : Enjeux conceptuels, méthodologiques et pratiques*.

Hernandez, L. (2016). Programmes de développement des compétences sociales et d'insertion professionnelle chez les etudiant.e.s : Efficacité et limites. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *45*(3). https://doi.org/10.4000/osp.5026

Hernandez, L., Giret, J.-F., Souhait, M., & Baude, A. (2020). Évaluer les compétences sociales : Référentiel et analyse de questionnaires existants. *e-JIREF*, *6*(3), 53-74.

Hernandez, L., Oubrayrie-Roussel, N., & Prêteur, Y. (2014). De l'affirmation de soi dans le groupe de pairs à la démobilisation scolaire. *Enfance*, *2*(2), 135-157. https://doi.org/10.3917/enf1.142.0135

Hidri, O. (2009). « Qui se ressemble s'assemble… » : Le recrutement des jeunes diplômés dans les professions de cadre commercial. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, *105*, 67-82. https://doi.org/10.4000/formationemploi.1853

Ihaddadene, F. (2015). De l'instruction militaire à l'éducation populaire, que reste-t-il de l'objection de conscience dans le service civique ? *Mouvements*, *81*(1), 107-115. https://doi.org/10.3917/mouv.081.0107

INJEP. (2019). *Un an de politiques de jeunesse. Janvier à décembre 2018* (p. 352) [Dossier documentaire]. INJEP. https://injep.fr/wp-content/uploads/2019/06/Un-an-de-politique-de-jeunesse-2018.pdf

Ion, J., & Dricard, J.-P. (1992). *Les travailleurs sociaux*. La découverte.

Jellab, A. (1996). L'insertion sociale comme préalable à l'insertion professionnelle : Le cas des jeunes 16-25 ans fréquentant la Mission locale. *L'Homme et la société*, *120*(2), 97-109. https://doi.org/10.3406/homso.1996.2843

Jellab, A. (1997). La Mission locale face aux jeunes. Quelle socialisation pour quelle insertion ? *Cahiers Internationaux de Sociologie*, *102*, 85-106.

Jellab, A. (1998). De l'insertion à la socialisation. Mission locale, jeunes 16-25 ans et problématique de l'exclusion. *Formation Emploi*, *62*(1), 33-47. https://doi.org/10.3406/forem.1998.2293

Jendoubi, V. (2002). *Estime de soi et éducation scolaire* (Évaluation de la rénovation de l'enseignement primaire. Document de travail N° 3; p. 21). République et Canton de Genève ; Département de l'instruction publique ; Service de la recherche en éducation. http://www.comportement.net/publications/estime/estime04.PDF

Jonnaert, P. (2011). Sur quels objets évaluer des compétences ? *Éducation & Formation*, *e-29*, 31-43.

Jonnaert, P. (2017). La notion de compétence : Une réflexion toujours inachevée. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, *19*(1). https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2932

Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., & Yaya, M. (2006). *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de « l'agir compétent »* (p. 39) [Bureau international d'éducation de l'UNESCO]. Bureau international de l'éducation - UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Competencies/ORE_French.pdf

Jugnot, S. (2015). Politiques d'emploi en faveur des jeunes : Quels leviers pour quels effets ? *Cahiers de l'action*, *45*(2), 17-20. https://doi.org/10.3917/cact.045.0017

Julien, R. (2010). *Le changement de logique de la protection sociale des sans emploi en Union européenne : De l'aide au revenu à la réintégration sur le marché du travail* [Thèse de doctorat en Économie, Université Pierre Mendès-France - Grenoble II]. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00490878

Kesteman, N. (2017). L'accès aux dispositifs et droits sociaux des jeunes adultes. Quelques éléments de revue de littérature. *Revue des politiques sociales et familiales*, *125*(1), 87-94. https://doi.org/10.3406/caf.2017.3247

Ketele, J.-M. D., & Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. De Boeck Université.

Kieffer, A., & Tanguy, L. (2001). Les mouvements de la recherche sur l'insertion sociale, 1980-2000. *Éducation et sociétés*, *7*(1), 95-109. https://doi.org/10.3917/es.007.0095

Kuhn, P., & Weinberger, C. (2005). Leadership Skills and Wages. *Journal of Labor Economics*, *23*(3), 395-436. https://doi.org/10.1086/430282

Labadie, F. (2001). L'évolution de la catégorie jeune dans l'action publique depuis vingt-cinq ans. *Revue des politiques sociales et familiales*, *65*(1), 19-29. https://doi.org/10.3406/caf.2001.962

Labadie, F. (2020). L'action publique en direction des jeunes : À quand le changement ? *Agora débats/jeunesses*, *86*, 77-95.

Labadie, F., & Crochu, E. (2018). Le renforcement des compétences sociales. Un enjeu majeur de la professionnalisation des travailleurs de jeunesse à l'international. *INJEP analyses & synthèses*, *16*, 4.

Labadie, F., & Talleu, C. (2017). Le non-recours à la mobilité internationale chez les jeunes avec moins d'opportunités. Un exemple de capacitation empêchée dans le cadre non formel. *Agora débats/jeunesses*, *75*, 37-55. https://doi.org/10.3917/agora.075.0037

Labbé, P. (2004). *Les bricoleurs de l'indicible. De l'insertion en général, des missions locales en particulier, structurer, densifier l'intervention sociale*. Apogée.

Labbé, P. (2019). *Une histoire des missions locales : Premier réseau national pour l'insertion des jeunes*. Apogée.

Lainé, F. (2011). « Compétences transversales » et « compétences transférables » : Des compétences qui facilitent les mobilités professionnelles. *La note d'analyse*, *219*, 1-12.

Lainé, F. (2016). Les compétences attendues par les employeurs et les pratiques de recrutement. *Éclairages et synthèses*, *22*, 1-12.

Lamboy, B., & Guillemont, J. (2014). Promoting children and parents psychosocial (life) skills development : Why and how ? *Devenir*, *26*(4), 307-325. https://doi.org/10.3917/dev.144.0307

Landecker, W. S. (1951). Types of Integration and Their Measurement. *American Journal of Sociology*, *56*(4), 332-340.

Lazuech, G. (2000). Recruter, être recrutable : L'insertion professionnelle des jeunes diplômés d'écoles d'ingénieurs et de commerce. *Formation Emploi*, *69*, 5-19. https://doi.org/10.3406/forem.2000.2890

Le Bissonais, A. (2009). *Les Missions du possible*. Apogée.

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : Essai sur un attracteur étrange*. Éditions d'organisation.

Le Boterf, G. (2002). De quel concept de compétence avons-nous besoin ? *Soins cadres*, *41*, 20-22.

Le Breton, D. (2002). Les conduites à risque des jeunes. *Agora débats/Jeunesses*, *27*(1), 34-45. https://doi.org/10.3406/agora.2002.1995

Le Coz, M.-H. (2000). *Touche pas à ma relation* [Mémoire de DESS en psychologie sociale]. Université de Bordeaux.

Leduc, S., & Valléry, G. (2006). Approche des compétences sociales par l'analyse de l'activité : Une étude chez les aides à domicile. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *35*(3), 387-419. https://doi.org/10.4000/osp.979

Lee, K., & Ashton, M. C. (2004). Psychometric properties of the HEXACO personality inventory. *Multivariate Behavioral Research*, *39*(2), 329-358. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr3902_8

Lefresne, F. (1996). Jeunes et dispositifs d'insertion dans six pays européens. *Agora débats/jeunesses*, *5*(1), 23-36. https://doi.org/10.3406/agora.1996.1086

Lefresne, F. (2012). *Trente-cinq ans de politique d'insertion professionnelle des jeunes : Un bilan en demi-teinte*. Champ social. https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=CHASO_BECQU_2012_01_0106&download=1

Leroux, C. (2014). *Le volontariat solidaire à l'international : Une expérience formative à l'épreuve des parcours professionnels* [Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université René Descartes - Paris V]. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01127394

Lhommeau, B., & Rémy, V. (2021). *Les critères de sélection du candidat : Un résumé du processus de recrutement selon le métier* (N° 253; Document d'études de la DARES, p. 36). DARES. https://insereco93.com/wp-content/uploads/2021/09/Dares_DE_Criteres-de-selection-candidats-selon-le-metier.pdf

Lhuillier, D., Sarfati, F., & Waser, A.-M. (2013). La fabrication des « vulnérables » au travail. *Sociologies pratiques*, *26*(1), 11-18. https://doi.org/10.3917/sopr.026.0011

Lima, L. (2012). Les jeunes vulnérables : Laboratoire de l'Etat social actif ? In F. Labadie, *Inégalités entre jeunes sur fond de crise. Rapport de l'observatoire de la jeunesse 2012* (p. 186-200). La Documentation Française. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00880525/document

Lima, L. (2015). Entre accompagnement et prescription : La fonction des conseillers en missions locales. In L. Lima, *Pauvres jeunes : Enquête au coeur de la politique sociale de jeunesse* (p. 41-54). Champ social. https://www.cairn.info/pauvres-jeunes--9782353719211-page-41.htm

Lima, L., & Trombert, C. (2013). L'assistance-chômage des jeunes sous condition d'accompagnement. De quelques mécanismes du non-recours par éviction. *Lien social et Politiques*, *70*, 29-43. https://doi.org/10.7202/1021154ar

Lima, L., & Trombert, C. (2016). *Le travail de conseiller en insertion*. ESF. https://www.decitre.fr/livres/le-travail-de-conseiller-en-insertion-9782850862113.html

Loison-Leruste, M., Couronné, J., & Sarfati, F. (2016). *La Garantie jeunes en action : Usages du dispositif et parcours de jeunes* (p. 134) [Rapport de recherche]. CEET - Centree d'études de l'emploi et du travail. https://hal-cnam.archives-ouvertes.fr/hal-02306050/file/101-garantie-jeunes-en-action-usages-du-dispositif-et-parcours-de-jeunes.pdf

Loncle, P. (2008). Des jeunes français isolés et pessimistes face à une prise en charge publique limitée. In A. Stellinger, *Les jeunesses face à leur avenir* (p. 113-122). Fondation pour l'innovation politique.

Loncle, P. (2016). Sous la colère, les épreuves du devenir adulte en monde néolibéral. *Informations sociales*, *195*(4), 48-53. https://doi.org/10.3917/inso.195.0048

Loncle, P., & Muniglia, V. (2011). Les catégorisations de la jeunesse en Europe au regard de l'action publique. *Informations sociales*, *165-166*(3-4), 120-127. https://doi.org/10.3917/inso.165.0120

Longo, M. E. (2011). *Transitions des jeunes vers la vie adulte : Processus d'insertion et rapports à la vie professionnelle. Perspectives pour les programmes d'action* (p. 82) [Rapport d'étude]. INJEP. http://erta.ca/sites/default/files/2017-03/longo_transitions-des-jeunes-vers-la-vie-adulte_2011.pdf

Loquais, M., & Houot, I. (2018). La «deuxième chance»: ce que les jeunes sont capables d'en saisir. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (143), 79-97.

Loriol, M. (2017). *Le(s) rapport(s) des jeunes au travail* (p. 100) [Rapport d'étude]. INJEP CNRS. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01469875

Mainhagu, S., Grima, F., & Defiebre-Muller, R. (2018). La stabilité professionnelle malgré les normes de mobilité. L'identification au travail source de dépendance et de libre choix. *M@n@gement*, *21*(3), 994-1031. https://doi.org/10.3917/mana.213.0994

Manach, M., Catherine, A., & Guérin, J. (2019). Définir et repérer la dimension sociale de la compétence. *Éducation permanente*, *218*, 31-41.

Mandouélé, D. (2011). *L'insertion professionnelle des jeunes de milieu populaire*. L'Harmattan. https://www.decitre.fr/livres/l-insertion-professionnelle-des-jeunes-de-milieu-populaire-9782296140226.html

Mansuy, M., Couppié, T., Fetsi, A., Scatoli, C., Mooney, P., Brande, G. V. den, CEDEFOP, & CEREQ. (2001). *Transition entre le système éducatif et la vie active. Chiffres clés sur la formation professionnelle dans l'Union européenne.* Office des publications officielles des Communautés européennes.

Marchal, E. (2019). *Les embarras des recruteurs : Enquête sur le marché du travail*. École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Martin, A. (2018). *Les jeunes, l'insertion et les missions locales du pays d'Auge (Normandie) : Les évolutions des représentations sociales entre 1982 et 2017* [Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Conservatoire national des arts et metiers-CNAM]. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02019638

Marzano, M. (2006). *Je consens, donc je suis... : Éthique de l'autonomie*. Presses Universitaires de France.

Mas, S. (2004). Bilan de cinq ans de programme TRACE. : 320 000 jeunes en difficulté accompagnés vers l'emploi. *Premières informations premières synthèses*, *51.1*, 6.

Masclet, O. (2002). Passer le permis de conduire : La fin de l'adolescence. *Agora débats/jeunesses*, *28*(1), 46-56. https://doi.org/10.3406/agora.2002.1975

Mauger, G. (1995). Les mondes des jeunes. *Sociétés Contemporaines*, *21*(1), 5-14.

Mauger, G. (2001). « La jeunesse n'est qu'un mot ». A propos d'un entretien avec Pierre Bourdieu. *Agora débats/Jeunesses*, *26*(1), 137-142. https://doi.org/10.3406/agora.2001.1924

Mauger, G. (2010). *La sociologie de la délinquance juvénile*. La Découverte.

Maunaye, E. (2016). L'accès au logement autonome pour les jeunes, un chemin semé d'embûches. *Informations sociales*, *195*(4), 39-47. https://doi.org/10.3917/inso.195.0039

Médina, P., & Guye, O. (2006). *Pratiques de santé des jeunes en apprentissage* (p. 62). Observatoire régional de la santé Rhone-Alpes. http://www.ors-auvergne-rhone-alpes.org/pdf/Apprentissage.pdf

Meuret, D. (2016). L'école contre la fascination pour le djihad. *Revue Projet*, *352*(3), 14-20. https://doi.org/10.3917/pro.352.0014

Mignon, D., & Jusot, F. (2020). Inégalités des chances dans le recours aux soins des jeunes adultes en France / Inequalities of Opportunity in the Use of Health Care by Young Adults in France. *Économie et Statistique*, *514*(1), 157-175. https://doi.org/10.24187/ecostat.2020.514t.2014

Millet, M., & Thin, D. (2003). Remarques provisoires sur les « ruptures scolaires » des collégiens de familles populaires. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, *36*(1), 109.

Millet, M., & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale.* Presses Universitaires de France.

Missaoui, R. (2017). *Les transformations du métier de conseiller de mission locale liées à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication : L'impact sur les identités et les représentations sociales* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation,

Conservatoire national des arts et metiers - CNAM]. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01584448

Mongin, M., & Mohib, N. (2019). Accompagner la prise de conscience des compétences dans un dispositif d'insertion professionnelle des jeunes : Regards de formatrices. *Phronesis*, *8*(3-4), 85-97.

Morlaix, S. (2009). *Compétences des élèves et dynamique des apprentissages*. Presses Universitaires de Rennes. https://journals.openedition.org/lectures/2639

Morlaix, S. (2015). Les compétences sociales : Quels apports dans la compréhension des différences de réussite à l'école primaire ? *Les documents de travail de l'IREDU*, *2015/2*, 1-26.

Morlaix, S., & Fanchini, A. (2018). Taking into account non-academic skills in the redefinition of the human capital developed by students. Applying this to students in French primary schools. *Éducation et societes*, *42*(2), 135-156.

Morlaix, S., & Giret, J.-F. (2018). Compétences non académiques et ambitions scolaires d'élèves scolarisés en éducation prioritaire. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *47*(3), 421-440. https://doi.org/10.4000/osp.8262

Moro, A., & Ragi, T. (2003). Sport et lien social. *Agora débats/jeunesses*, *33*(1), 14-19.

Moscovici, S. (2000). *Psychologie sociale des relations à autrui*. Nathan.

Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

Muller, A., Rochebrochard, E. de L., Labbé-Declèves, C., Jouannet, P., Bujan, L., Thonneau, P., Lannou, D. L., Guerin, J.-F., Benchaib, M., Slama, R., & Spira, A. (2006). Biais de sélection induits par le volontariat dans les études sur le sperme. *Epidemiology and Public Health / Revue d'Epidémiologie et de Santé Publique*, *54*(Suppl. 2), 23.

Muniglia, V. (2021). Construire la relation d'aide avec les jeunes les plus vulnérables : Les professionnels comme artisans du lien social. In *Des professionnels pour les jeunes* (p. 139-163). Champ social. https://www.cairn.info/des-professionnels-pour-les-jeunes--9791034606764-p-139.htm

Muniglia, V., & Thalineau, A. (2012). Insertion professionnelle et sociale des jeunes vulnérables [Les conseillers des missions locales entre adaptation et tensions]. *Revue des politiques sociales et familiales*, *108*(1), 73-82. https://doi.org/10.3406/caf.2012.2689

Nangle, D. W., Hansen, D. J., Erdley, C. A., & Norton, P. J. (Éds.). (2010). *Practitioner's Guide to Empirically Based Measures of Social Skills*. Springer. http://link.springer.com/10.1007/978-1-4419-0609-0

Nicole-Drancourt, C. (1994). Mesurer l'insertion professionnelle. *Revue française de sociologie*, *35*(1), 37-68. https://doi.org/10.2307/3322112

Nezosi, G. (2021). La protection sociale. La Documentation française. https://www.vie-publique.fr/catalogue/22814-la-protection-sociale

Nillès, J.-J. (2005). Réponses (2). L'analyse de la compétence par la méthode des scénarios. *Savoirs*, *8*(2), 61-66. https://doi.org/10.3917/savo.008.0061

Nixon, S. (2013). Personal development planning; an evaluation of student perceptions. *Practice and Evidence of the Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education*, *8*(3), 203-216.

Nohu, N. (2022). *Développement des compétences non académiques à l'Université : Quel(s) impact(s) sur l'employabilité des diplômés de Master ?* [Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation]. Université de Bourgogne Franche-Comté.

Noukoud, A. (2000). La communication non-verbale dans l'entretien de sélection. *Communication et organisation. Revue scientifique francophone en Communication organisationnelle*, *18*. https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.2423

OECD. (2015). *Skills for Social Progress : The Power of Social and Emotional Skills*. OECD. https://www.oecd-ilibrary.org/education/skills-for-social-progress_9789264226159-en

Oeuvrard, F., & Glasman, D. (2011). *La déscolarisation*. La dispute. https://www.decitre.fr/livres/la-descolarisation-9782843032165.html

Oosterbeek, H., Praag, M., & Ijsselstein, A. (2010). The Impact Entrepreneurship Education on Entrepreneurship Skills and Motivation. *European Economic Review*, *54*, 442-454. https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2009.08.002

Ouellet, G. (1990). *Statistiques. Théorie, exemples, problèmes*. Le Griffon d'argile.

Ozkan, B. C. (2004). Using NVivo to Analyze Qualitative Classroom Data on Constructivist Learning Environments. *The Qualitative Report*, *9*(4), 589-603. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2004.1905

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin. https://www.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200249045.htm

Papuchon, A. (2014). Les transferts familiaux vers les jeunes adultes en temps de crise : Le charme discret de l'injustice distributive. *Revue francaise des affaires sociales*, *1*, 120-143. https://doi.org/10.3917/rfas.141.0120

Paraponaris, C., & Dupray, A. (2009). *Stratégies de recrutement et gestion de l'incertitude. Une typologie des pratiques en France* (hal-02549844; Working Papers). HAL. https://ideas.repec.org/p/hal/wpaper/hal-02549844.html

Parron, A. (2012). Le passage à l'âge adulte des jeunes soufrant de troubles psychiques. Enjeux d'autonomisation dans la prise en charge du handicap psychique entre dépendance et engagement des jeunes usagers/patients. *Bulletin Amades. Anthropologie Médicale Appliquée au Développement et à la Santé*, *85*. https://doi.org/10.4000/amades.1356

Passeport Avenir. (2011). *Référentiel des compétences comportementales*. Passeport Avenir.

Paugam, S. (2000). *Nouvelles précarités.* Mimeo, Paris.

Paugam, S. (2007). *Le salarié de la précarité*. Presses Universitaires de France.

Persais, E. (2002). Les compétences relationnelles peuvent-elles devenir stratégiques ? *Revue Française de Gestion*, *30*(148), 119-145. https://doi.org/10.3166/rfg.148.119-145

Pierrel, A. (2014). La prise en charge du chômage des jeunes. Ethnographie d'un travail palliatif, X. Zunigo. *Sociologie du travail*, *56*(3), 392-393.

Piris, F., & Dupuy, R. (2007). Mobilisation de ressources dans l'expression de la compétence en activité. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, *74*(2), 67-89. https://doi.org/10.3917/cips.074.0067

Poirier, T. (2016). Développer les compétences non académiques dans l'enseignement supérieur : Les enseignements de quelques initiatives dans différents pays. In *Les compétences sociales et non académiques dans les parcours scolaires et professionnels* (p. 57-73). Éditions Universitaires de Dijon. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01320316

Ramos, E. (2011). Le processus d'autonomisation des jeunes. *Cahiers de l'action*, *31*, 11-20. https://doi.org/10.3917/cact.031.0011

Raphael, S., & Rice, L. (2002). Car ownership, employment, and earnings. *Journal of Urban Economics*, *52*(1), 109-130. https://doi.org/10.1016/S0094-1190(02)00017-7

Ravon, B., & Laval, C. (2014). De l'adolescence aux adolescents dits « difficiles ». Dynamiques d'un problème public. In A. Brodiez, I. von Bueltzingsloewen, B. Eyraud, C. Laval, & B. Ravon (Éds.), *Vulnérabilités sociales et sanitaires* (p. 223-233). Presses universitaires de Rennes. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00973392

Rérat, P., & Haldimann, L. (2020). Le permis de conduire chez les jeunes : Qui ne le passe pas (encore) et pourquoi ? *Flux*, *119-120*(1-2), 5-24. https://doi.org/10.3917/flux1.119.0005

Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. ESF.

Rhein, C. (2002). Intégration sociale, intégration spatiale. *L'Espace géographique*, *31*(3), 193-207. https://doi.org/10.3917/eg.313.0193

Richez, J.-C. (2012). Contributions du groupe de travail sur l'image des jeunes. Note de synthèse. *Cahiers de l'action*, *35*, 69-74. https://doi.org/10.3917/cact.035.0069

Richez, J.-C., Labadie, F., & de Linarès, C. (2013). Les conditions d'une politique d'empowerment. *Cahiers de l'action*, *39*, 83-88. https://doi.org/10.3917/cact.039.0083

Robert-Bobée, I. (2007). Projections de population 2005-2050 : Vieillissement de la population en France métropolitaine. *Économie et Statistique*, *408*(1), 95-112. https://doi.org/10.3406/estat.2007.7064

Robertson, A., & Collerette, P. (2005). L'abandon scolaire au secondaire : Prévention et interventions. *Revue des sciences de l'éducation*, *31*(3), 687-707. https://doi.org/10.7202/013915ar

Robles, M. M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*, *75*(4), 453-465. https://doi.org/10.1177/1080569912460400

Rose, J. (1998). *Les jeunes face à l'emploi*. Desclée de Brouwer.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton University Press. https://www.jstor.org/stable/j.ctt183pjjh

Roudet, B. (2009). Les jeunes Européens et les valeurs démocratiques. *Agora débats/jeunesses*, *52*, 53-66. Cairn.info. https://doi.org/10.3917/agora.052.0053

Rumberger, R.W. (1983). Dropping out of high school : the influence of race, sex, and family background. *American educational research journal, 20*(2), 199-220.

Rumberger, R.W. (1995). Dropping out of middle school : a multilevel analysis of students and schools. *American educational Research journal, 32*(3), 583-625.

Rumberger, R. W., & Rotermund, S. (2012). The relationship between engagement and high school dropout. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie, *Handbook of research on student engagement* (p. 491-513). Springer Science + Business Media.

Sarfati, F. (2013). Peut-on décrocher de l'université ?Retour sur la construction d'un problème social. *Agora débats/jeunesses*, *63*, 7-21. https://doi.org/10.3917/agora.063.0007

Sazérat, F. (1985). Les missions locales. *Les Annales de la Recherche Urbaine*, *27*, 98-102. https://doi.org/10.3406/aru.1985.1188

Scarpetta, S., Sonnet, A., & Manfredi, T. (2010). *Rising Youth Unemployment During The Crisis : How to Prevent Negative Long-term Consequences on a Generation?* OCDE. https://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/rising-youth-unemployment-during-the-crisis_5kmh79zb2mmv-en

Schoeneberger, J. (2012). Longitudinal Attendance Patterns : Developing High School Dropouts. *The Clearing House*, *85*, 7-14. https://doi.org/10.1080/00098655.2011.603766

Schwartz, B. (1981). *L'Insertion professionnelle et sociale des jeunes : Rapport au premier ministre*. La Documentation française. https://eduq.info/xmlui/handle/11515/9034

Schwartz, B. (1994). *Moderniser sans exclure*. La découverte.

Segrin, C. (2000). Social skills deficits associated with depression. *Clinical Psychology Review*, *20*(3), 379-403. https://doi.org/10.1016/S0272-7358(98)00104-4

Solard, J., & Coppoletta, R. (2014). La décohabitation, privilège des jeunes qui réussissent ? *Économie et Statistique*, *469*, 61-84. https://doi.org/10.3406/estat.2014.10424

Souhait, M., & Hernandez, L. (2016). *TalentCampus, un dispositif de développement des compétences sociales basé sur une pédagogie innovante.* Colloque international francophone "De la créativité à l'innovation dans les dispositifs et les pratiques pédagogiques et professionnelles", Vlermont-Ferrand, 6-7 avril 2016. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01332005

Souhait, M., Hernandez, L., Thevenot, P., Chevalier, S., & Duval, R. E. (2019). *Collaborer pour se découvrir et développer ses compétences sociales*. Questions de Pédagogies dans l'Enseignement Supérieur, organisé par l'ENSTA Bretagne, IMT-A, UBO, Brest, 19-21 juin 2019. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02284025

Soulet, M.-H. (2005). La vulnérabilité comme catégorie de l'action publique. *Pensée plurielle*, *10*, 49-59. https://doi.org/10.3917/pp.010.0049

Spence, S. H. (2003). Social Skills Training with Children and Young People : Theory, Evidence and Practice. *Child and Adolescent Mental Health*, *8*(2), 84-96. https://doi.org/10.1111/1475-3588.00051

Sulzer, E. (2010). Les jeunes et l'emploi : Enseignements de l'analyse des premières années de vie active. *Agora débats/jeunesses*, *56*, 103-118.

Théberge, N. (2008). *Le décrochage et la persévérance scolaires : Les perceptions des jeunes et leurs pistes de solutions* [Mémoire de Master, Université du Québec]. https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/1629/

Theurelle-Stein, D., & Barth, I. (2017). Les soft skills au cœur du portefeuille de compétences des managers de demain. *Management & Avenir*, *95*, 129-151. https://doi.org/10.3917/mav.095.0129

Thibert, R. (2013). Décrochage scolaire : diversité des approches, diversités des dispositifs. *Dossier de veille de l'IFE,* 84.

Thierry, D. (2007). Le bénévolat, facteur de retour à l'emploi ? *Pour*, *193*, 31-35. https://doi.org/10.3917/pour.193.0031

Timoteo, J. (2015). L'insertion professionnelle des jeunes en Europe. *Les fiches repères de l'observatoire de la jeunesse et des politiques*, 1-4.

Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education : A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, *45*(1), 89-125. https://doi.org/10.3102/00346543045001089

Tulet, J. (2005). *Une place pour chaque jeune. Le Pari des Missions locales*. Le Cherche-Midi. https://livre.fnac.com/a1742017/Jean-Tulet-Une-place-pour-chaque-jeune-le-pari-des-missionslocales

Van de Velde, C. (2008). *Devenir adulte : Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. Presses Universitaires de France.

Van Der Yeught, C. (2012). Construire des compétences centrales « tourisme durable » dans les destinations. *Revue française de gestion*, *222*(3), 13-34.

Van de Velde, C. (2015). *Sociologie des âges de la vie*. Armand Colin.

Van Oorschot, W., & Math, A. (1996). La question du non-recours aux prestations sociales. *Revue des politiques sociales et familiales*, *43*(1), 5-17. https://doi.org/10.3406/caf.1996.1725

Venet, T. (2017). Mobilité, ancrage et rapport à l'espace des jeunes des classes populaires rurales. *Savoir/Agir*, 39, 42-48. https://doi.org/10.3917/sava.039.0042

Vial, B. (2014). Ces jeunes qui ne viennent pas en Mission Locale : Du délai de « latence » au phénomène du « non-recours ». *Dossier de la MRIE - Pauvretés, Précarités, Exclusions*, 177-185.

Vincens, J. (1997). L'insertion professionnelle des jeunes. À la recherche d'une définition conventionnelle. *Formation Emploi*, *60*(1), 21-36. https://doi.org/10.3406/forem.1997.2252

Vollet, J. (2016). *Tribulations d'une jeunesse sans diplôme : De l'école aux dispositifs « seconde chance »* [Thèse de doctorat en Sociologie, Université de Bordeaux]. https://www.theses.fr/2016BORD0193

Vultur, M. (2003). *L'insertion sociale et professionnelle des jeunes «désengagés» : Analyse du programme d'intervention de La Réplique.* INRS Centre - Urbanisation Culture Société. https://espace.inrs.ca/id/eprint/5050/

Vultur, M. (2009). Les jeunes qui abandonnent les études secondaires ou collégiales : Rapport à l'école et aux programmes d'aide à l'insertion socioprofessionnelle. *Revue des sciences de l'éducation*, *35*(1), 55-67. https://doi.org/10.7202/029923ar

Walsh, M. (2003). Teaching qualitative analysis using QSR NVivo. *The Qualitative Report*, *8*(2), 251-256. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2003.1890

Wargon, E., & Gurgand, M. (2013). *Garantie jeunes : Synthèse des travaux du groupe AD HOC* (p. 20). Délégation générale à l'Emploi et à la Formation professionnelle. https://www.federationsolidarite.org/wp-content/uploads/2020/09/Synth%C3%A8se_des_travaux_Garantie_Jeunes_Version_du_5_juin_2013_final.pdf

Warin, P. (2010). Qu'est-ce que le non-recours aux droits sociaux ? *La Vie des idées*, *1*. https://laviedesidees.fr/IMG/pdf/20100601_warin.pdf

Warin, P. (2016). L'analyse du non-recours : Au-delà du modèle de la relation de service. *Vie sociale*, *14*(2), 49-64. https://doi.org/10.3917/vsoc.162.0049

Weber, S. (2009). Comprendre la mobilité, réinterroger l'intégration. *Revue Projet*, *311*(4), 58-67. https://doi.org/10.3917/pro.311.0058

Welsh, E. (2002). Dealing with Data : Using NVivo in the Qualitative Data Analysis Process. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, *3*(2). https://doi.org/10.17169/fqs-3.2.865

Wharton, A. S. (2004). Femmes, travail et émotions : Concilier emploi et vie de famille. *Travailler*, *12*(2), 135-160. https://doi.org/10.3917/trav.012.0135

Williams, A. F. (2011). Teenagers' Licensing Decisions and Their Views of Licensing Policies : A National Survey. *Traffic Injury Prevention*, *12*(4), 312-319. https://doi.org/10.1080/15389588.2011.572100

Yvon, C. (2014). *Effets socialement différenciés du service civique sur les jeunes volontaires. Analyses secondaires des données de l'enquête TNS Sofres* (p. 79) [Rapport d'étude]. INJEP. https://injep.fr/publication/effets-socialement-differencies-du-service-civique-sur-les-jeunes-volontaires/

Zaffran, J. (2010). *Le temps de l'adolescence. Entre contrainte et liberté.* Presses universitaires de Rennes.

Zaffran, J. (2015). Les décrocheurs qui raccrochent et s'accrochent à l'Épide. Monographie d'un dispositif. *Déviance et Société*, *39*(3), 247-266. https://doi.org/10.3917/ds.393.0247

Zaffran, J., & Vollet, J. (2016). Comment faire pour refaire ? *Éducation & formations*, *90*, 137. https://doi.org/10.48464/halshs-01348904

Zunigo, X. (2007). *La gestion publique du chômage des jeunes de milieux populaires : Éducation morale, conversion et renforcement des aspirations socioprofessionnelles* [Thèse de doctorat en Sociologie, EHESS]. https://www.theses.fr/2007EHES0053

Zunigo, X. (2008). L'apprentissage des possibles professionnels. Logiques et effets sociaux (des missions locales pour l'emploi des jeunes). *Sociétés contemporaines*, *70*(2), 115-131. https://doi.org/10.3917/soco.070.0115

Zunigo, X. (2013). *La prise en charge du chômage des jeunes : Ethnographie d'un travail palliatif*. Éditions du Croquant.

Annexes

Annexe 1. Fiche de progression complétée par les conseillers

Fiche de progression vers l'autonomie « compétences sociales »

Niveau d'autonomie acquise dans les actes de la vie quotidienne qui sécurisent la gestion du parcours professionnel du jeune et de sa stabilité dans l'emploi et type d'actions personnalisées mises en œuvre dans le champ des compétences sociales

Nom de la Mission Locale : Mission Locale Sud - Reunion Prénom – Nom du jeune : Prénom – Nom du conseiller : Date d'établissement : ☐ Initial ☐ Intermédiaire ☐ Final	Acquis	En cours	Non acquis	Observations
Mobilité : Savoir organiser ses déplacements en demeurant ponctuel, en optimisant le coût et en gérant ses contraintes d'organisation				
Passer son permis AM (ex BSR) (scooter, 50cc)				
Passer son permis de conduire (voiture / moto)				
Accéder aux transports en commun				
Disposer d'un moyen de locomotion propre approprié à son besoin de mobilité (scooter, voiture, co-voiturage, etc…)				
Logement : Etre capable de trouver, changer ou se maintenir dans son logement et connaître les prestations accessibles				
Connaître et accéder au parc immobiliser (sites, agences, bailleurs sociaux, etc…)				
Accéder aux aides au logement (CAF, CIL, etc…)				
Faire toutes les démarches locatives (électricité, impôts, courriers, etc…)				
Disposer d'un logement				
Santé : Adopter des règles élémentaires d'hygiène de vie, entretenir sa santé et lutter contre les addictions				
Accéder à la protection sociale (CMU, mutuelle, etc…)				
Bénéficier d'un bilan de santé				
Finance : gérer son budget et assurer son autonomie financière				
Maîtriser les incidents bancaires (découvert, interdit bancaire, surendettement, etc…)				
Savoir utiliser opportunément les crédits (micro-crédits, emprunts,…)				
Prioriser ses dépenses et assurer l'équilibre de son budget				
Citoyenneté : Identifier, repérer, solliciter les institutions ou les interlocuteurs locaux pertinents et réaliser les différentes démarches administratives				
Recensement				
Journée Défense Citoyenneté				
Engagement bénévole				
Accès aux droits (état civil, droit de vote, etc…)				
Loisirs, culture : connaître son environnement et participer à la vie sociale				
Accéder au tissu associatif				
• Accéder à l'offre institutionnelle (bibliothèque, piscine, musée, etc…)				
Objectifs d'actions proposés :				

Annexe 2. Extrait du bilan PMSMP

<table>
<tr><td>Nom du bénéficiaire</td><td>Date du bilan :</td></tr>
<tr><td colspan="2">Nom du tuteur :</td></tr>
<tr><td colspan="2">Rappel de l'objectif de la PMSMP :
❑ Découvrir un métier ou un secteur d'activité
❑ Confirmer un projet professionnel
❑ Initier une démarche de recrutement</td></tr>
<tr><td>Capacités repérées :</td><td></td></tr>
<tr><td>❑ Sens de l'organisation</td><td>❑ Facilité à travailler sous pression</td></tr>
<tr><td>❑ Faciliter à entrer en relation avec les autres</td><td>❑ Minutie</td></tr>
<tr><td>❑ Persévérance</td><td>❑ Sens de l'observation</td></tr>
<tr><td>❑ Sens des responsabilités</td><td>❑ Facilité d'adaptation</td></tr>
<tr><td>❑ Débrouillardise</td><td>❑ Esprit d'équipe</td></tr>
<tr><td>❑ Confiance en soi</td><td></td></tr>
<tr><td>Compétences sociales :</td><td></td></tr>
<tr><td>Ponctualité
❑Aucun retard
❑Un retard
❑Plusieurs retards</td><td>Autonomie
A fait preuve d'esprit d'initiative
❑oui ❑non</td></tr>
<tr><td>Assiduité
❑Aucune absence
❑Une absence
❑Plusieurs absences</td><td rowspan="2">Implication (démontre :)
- Sa volonté de développer des efforts pour la structure d'accueil
❑Oui ❑non
- Un fort désir de rester membre de l'organisation
❑Oui ❑non</td></tr>
<tr><td>Respect des consignes (a intégré les normes de la structure)
❑Rapidement
❑Au bout d'un certain temps
❑Ne les a pas encore intégrés</td></tr>
</table>

Annexe 3. Référentiel des savoir-être professionnels de Pôle emploi

LES SAVOIR-ÊTRE PROFESSIONNELS

pôle emploi

Les savoir-être professionnels sont l'ensemble des manières d'agir et d'interagir dans un contexte professionnel. Ils ne sont pas subjectifs et ils peuvent être illustrés ou démontrés par un exemple concret de situation professionnelle. Ils ont pour but de compléter la description du profil attendu dans les offres d'emploi, de valoriser les candidats via leur profil et leur CV, ainsi que de faciliter les échanges lors des entretiens d'embauche.

Capacité d'adaptation :

Capacité à s'adapter à des situations variées et à s'ajuster à des organisations, des collectifs de travail, des habitudes et des valeurs propres à l'entreprise.

Gestion du stress :

Capacité à garder le contrôle de soi pour agir efficacement face à des situations irritantes, imprévues ou stressantes.

Travail en équipe :

Capacité à travailler et à se coordonner avec les autres au sein de l'entreprise en confiance et en transparence pour réaliser les objectifs fixés.

Capacité à fédérer :

Capacité à mobiliser une équipe/des interlocuteurs et à les entrainer dans la poursuite d'un objectif partagé.

Sens de la communication :

Capacité à transmettre clairement des informations, échanger, écouter activement, recevoir des informations et messages et faire preuve d'ouverture d'esprit.

Autonomie :

Capacité à prendre en charge son activité sans devoir être encadré de façon continue.

Capacité de décision :

Capacité à faire des choix pour agir, à prendre en charge son activité et à rendre compte, sans devoir être encadré de façon continue.

Sens de l'organisation :

Capacité à planifier, prioriser, anticiper des actions en tenant compte des moyens, des ressources, des objectifs et du calendrier pour les réaliser.

Rigueur :

Capacité à réaliser des tâches en suivant avec exactitude les règles, les procédures, les instructions qui ont été fournies sans réaliser d'erreur, et à transmettre des informations avec exactitudes.

Force de proposition :

Capacité à initier, imaginer des propositions nouvelles pour résoudre les problèmes identifiés ou améliorer une situation. Être proactif.

Curiosité :

Capacité à aller chercher au-delà de ce qui est donné à voir, à s'ouvrir sur la nouveauté et à investiguer pour comprendre et agir de façon appropriée.

Persévérance :

Capacité à maintenir son effort jusqu'à l'achèvement complet d'une tâche quels que soient les imprévus ou les obstacles de réalisation rencontrés.

Prise de recul :

Capacité à faire preuve d'objectivité, à prendre de la distance pour analyser les faits, les situations et les interactions avant d'agir ou de prendre une décision.

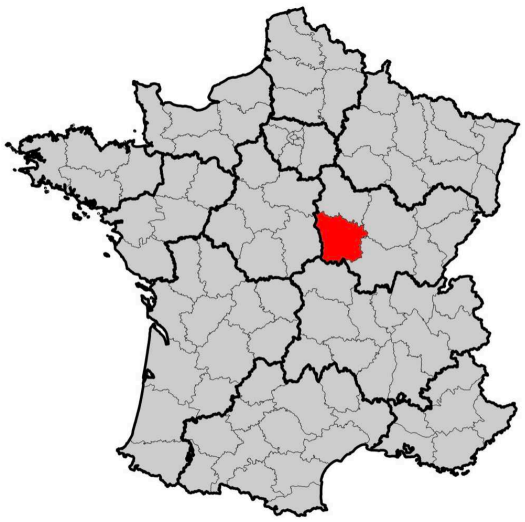
Réactivité :

Capacité à réagir rapidement face à des évènements et à des imprévus, en hiérarchisant les actions, en fonction de leur degré d'urgence / d'importance.

Annexe 4. Présentation de la Mission Locale Nevers-Sud-Nivernais

Informations sur le territoire

La Mission Locale Nevers-Sud-Nivernais est située dans le département de la Nièvre (58). Selon les derniers chiffres de l'Insee (2021), on comptabilise 199 500 habitants avec une baisse depuis plusieurs décennies. Ce département apparaît d'ailleurs comme le 14ème le moins peuplé de France. La répartition par tranches d'âge s'effectue de la façon suivante : 14,4% entre 0 et 14 ans, 13,3% entre 15 et 29 ans, 15% entre 30 et 44 ans, 20,3% entre 45 et 59 ans, 22,7% entre 60 et 74 ans et 14,3% pour les 75 ans et plus. Nous constatons que cette population est de plus en plus âgée. Le taux de natalité baisse fortement alors que celui de mortalité tend à augmenter. En revanche, il est important de mentionner qu'il existe des disparités au sein du territoire : alors que les habitants concentrés dans l'est du département sont plus ruraux, plus âgés et moins actifs, l'ouest est caractérisé par plus de dynamisme et la présence de familles avec des enfants. En termes d'emploi, l'Insee (2018) comptabilisait 61,3% d'actifs ayant un emploi et 9,4% de chômeurs. Le taux d'emploi pour les 15-24 ans se situait d'ailleurs à 33,2%. Les postes salariés se répartissent majoritairement dans les secteurs de l'Administration publique, l'enseignement, la santé et l'action sociale (42,5%), le commerce, les transports et les services divers (35,8%) et l'industrie (14,6%).



Localisation de la Nièvre sur la carte de France

Composition de l'équipe et offre de service

La Mission Locale Nevers-Sud-Nivernais est composée d'un président, d'une directrice et d'un directeur adjoint. On compte également une assistante direction, une assistance financière et une assistante administrative. Quatre référents spécifiques sont identifiés : un référent QHSE (Qualité, Hygiène, Sécurité, Environnement), un référent informatique et Milo, un référent QPV (Quartiers prioritaires de la politique de la ville) et un référent Initiative Jeunes.
On distingue trois pôles :

- Emploi / formation (7 conseillers techniques)
- Vie sociale (7 conseillers techniques)
- Garantie jeunes (3 conseillers techniques, 1 chargée de projet et 1 assistante administrative)

Son offre de service concerne : l'accès à l'emploi, la citoyenneté, la formation, le logement, la mobilité, le projet professionnel et la santé. La Mission Locale a d'ailleurs favorisé l'accès à la mobilité via l'information, l'aide à l'obtention du permis, le développement de partenariats locaux mais aussi l'accès à des programmes nationaux et régionaux. Concernant la problématique du logement, des actions spécifiques sont menées comme la gestion du budget, la proposition d'hébergements d'urgence mais également d'aides financières telles que le Fonds d'aide aux jeunes. Par ailleurs, nous pouvons évoquer l'instauration d'ateliers relatifs à la confiance en soi. En effet, 36 jeunes ont pu bénéficier de quatre jours de théâtre et d'improvisation, dans le but notamment de s'affirmer et apprendre à mieux se connaître.

Jeunes en premier accueil et jeunes accompagnés

On observe que 774 jeunes ont été accueillis en 2020 pour la première fois. En raison de la crise sanitaire, le nombre de jeunes en premier accueil a baissé de 17,2%. Au total, 55,7% sont des hommes et 44,3% des femmes. La catégorie d'âge la plus représentée (52,6%) correspond aux 18-21 ans, même si l'on constate une augmentation de l'accueil de jeunes mineurs (30%). On note également une diminution des publics non diplômés avec une augmentation des diplômés (niveau IV et supra). Une hausse des jeunes résidents au sein de QPV se dégage.

On compte 3432 jeunes en contact (+5%) et 3005 jeunes reçus en entretien individuel (+3,9%). Au total, les jeunes accompagnés en 2020 sont pour 52,6% des hommes contre 47,4% de femmes. 30,5% d'entre eux ont un niveau III,II et I. Ils se caractérisent par un manque de moyen de transports (76,3% sont concernés). Cette Mission Locale suit également 62 jeunes sous main de justice. D'ailleurs, 22 jeunes ont bénéficié de l'accompagnement dans le cadre du partenariat avec la Protection Judiciaire de la Jeunesse. Ces jeunes ont pour particularité un manque de qualification qui constitue un frein dans leur processus d'insertion.

Ainsi, les dispositifs d'accompagnement mis en place concernent le parrainage (64 entrées), le Projet personnalisé d'accès à l'emploi – PPAE (231 entrées), le PACEA (631 entrées), le Pôle inclusif d'accompagnement localisé - PIAL (6 entrées) et la Garantie jeunes (136 entrées). Les sorties en emploi oscillent entre 34,6% (PPAE) et 66,6% (PIAL). Enfin, on note que 452 entreprises ont été en contact avec la Mission Locale en 2020, dont 123 pour la première fois. Cette relation se matérialise sous la forme d'offres d'emploi, de PMSMP, de service civique ou encore de chartes de parrainage.

Bénéficiaires de la Garantie jeunes

Entre 2013 et 2020, 666 entrées ont été effectuées dans le dispositif Garantie jeunes. Concernant les caractéristiques de ces jeunes, nous pouvons relever qu'ils sont 83,2% à être sans aucun moyen de transport individuel motorisé, 64,4% sont peu ou pas qualifiés, 23,1% résident dans une zone de redynamisation rurale (ZRR) contre 13,9% dans un quartier prioritaire. Depuis 2013, 472 bénéficiaires ont terminé leur parcours GJ, 89,8% ont débuté un emploi ou un stage durant leur accompagnement et 37,9% sont sortis avec une solution d'emploi formation. Au total, 122 jeunes ont trouvé un emploi, 41 jeunes une formation et 16 jeunes une alternance.

L'impact de la crise sanitaire se reflète sur les chiffres de 2020 puisque 136 jeunes sont entrés en Garantie jeunes alors que l'objectif correspondait à 180 entrants. Ils sont également moins nombreux à avoir été en emploi ou en formation pendant leur accompagnement (81,5% contre 89,8%). En revanche, 40,4% sont sortis avec une solution d'emploi formation en 2020.

Annexe 5. Récapitulatif des ateliers observés

Nom de l'atelier observé	Fréquence des observations
Accueil	1
Bilan de santé	2
Blason de cohorte	2
Chartes de vie en groupe	3
Citoyenneté	2
Cohésion / confiance en soi	1
Compétences fortes	2
Connaissance de soi	2
CV et lettre de motivation	5
Élection des délégués	2
Enquête métier et PMSMP	1
Entretien d'embauche	1
Fiches de progression	1
Intervention ADIE « Gestion de budget »	1
Intervention CIRFA	1
Intervention Chronos Intérim	1
Intervention CPAM	1
Intervention MDEF	1
Marché du travail et réseau pro	1
Quizz droit du travail	1
Raisonnements logiques	2
Réseaux sociaux et mail pro	1
Total :	35

Annexe 6. Guide d'entretien n°1

Première partie : questionnement sur les compétences non académiques (détails dans le chapitre 4)

1) Communication
2) Intégrité
3) Courtoisie
4) Responsabilité
5) Autonomie,
6) Prise d'initiative
7) Travail d'équipe
8) Estime de soi,
9) Confiance en soi
10) Persévérance
11) Aversion au risque
12) Gestion des émotions
13) Adaptabilité

Deuxième partie : questionnement sur le parcours

1) Choix de la Garantie jeunes

- Connaissance et choix du dispositif
- Avis sur l'allocation
- Avis sur les apports du dispositif
- Connaissance de la Mission Locale

2) Parcours scolaire et professionnel

- Arrêt des études
- Explication du parcours scolaire
- Résultats scolaires, goût pour l'école

- Présence de la famille sur le plan scolaire
- Entente avec les camarades de la classe
- Rapport avec l'enseignant
- Orientation scolaire
- Redoublement, exclusion
- Expériences professionnels (type de contrat, durée, mission)

3) Caractéristiques personnelles

- Situation familiale (parents, frères et sœurs)
- Relations avec l'entourage
- Prise en charge par l'ASE, la PJJ
- Logement
- Difficultés financières
- Mobilité
- État de santé
- Activités extérieures (loisirs, bénévolat)

Annexe 7. Guide d'entretien n°2

1) Phase collective

- Avis sur le collectif
- Ateliers les mieux, les moins bien
- Ambiance dans le groupe
- Positionnement vis-à-vis des autres jeunes
- Avis sur les conseillers

2) Suivi du jeune après la phase collective

- Avis sur le suivi
- Rapport avec le conseiller
- Participation à des ateliers
- Fiche de progression

3) Stages / emplois durant les six premiers emplois

- Expériences vécues (lieu, durée, missions, avis)
- Recherche d'immersions (difficultés ou non, réseau personnel)
- Expérience d'entretien d'embauche
- Vécu de la période

4) Autres

- Motivation
- Utilisation de l'allocation
- Changements particuliers
- Questions selon entretien 1

Annexe 8. Guide d'entretien n°3

1) Expériences professionnelles :

- Expériences vécues (lieu, durée, missions, avis)
- Recherche d'immersions (difficultés ou non, réseau personnel)
- Expérience d'entretien d'embauche
- Vécu de la période
- Avis sur l'ensemble des expériences

2) Bilan GJ :

- Avis sur le suivi avec le conseiller référent
- Apport de la GJ dans le parcours
- Sentiment de regrets
- Prêt à conseiller le dispositif
- Amélioration situation personnelle (santé, mobilité, loisirs, famille)
- Élargissement réseau personnel et professionnel
- Utilisation de l'allocation

3) Rapport à l'avenir et au travail

- Avis sur sa propre situation
- Projection dans l'avenir
- Mobilité (ville, région, pays)
- Perception de l'emploi idéal
- Éléments pour être heureux au travail vs refus d'emploi
- Vivre sans travailler ?

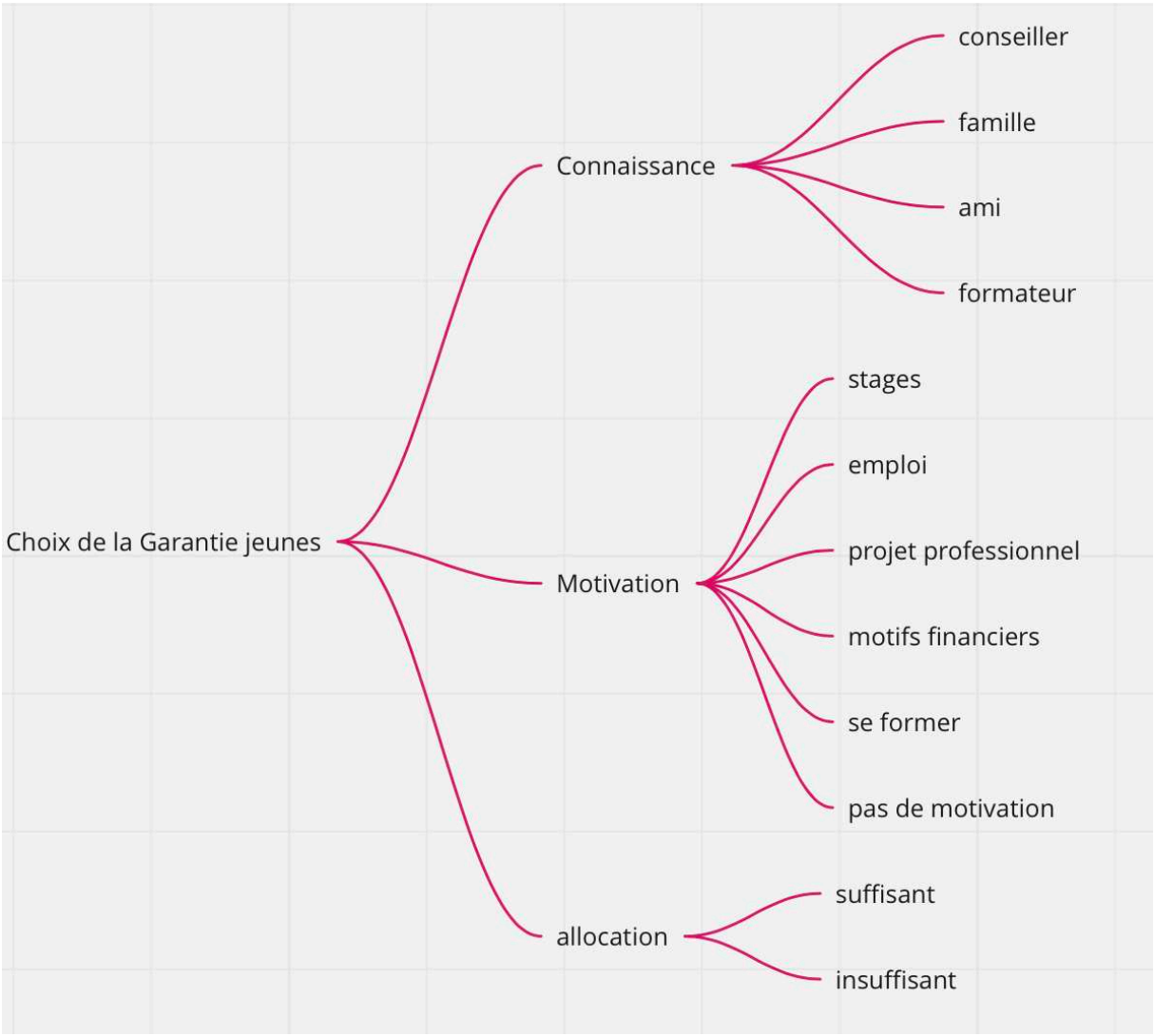
4) Compétences sociales

- Amélioration de compétences
- Si oui, comment ? (Collectif/expériences professionnelles)
- Compétences pour son projet professionnel
- Positionnement d'échelle entre 0 et 10

Annexe 9. Justification théorique du choix des compétences sociales

Compétences sociales	Références théoriques
Adaptabilité	Danner (2016) ; Injep (2018) ; Lainé (2016) ; Robles (2012)
Autonomie	Lainé (2016) ; Mongin & Mohib (2019)
Aversion au risque	Albandea & Giret (2016) ; Bensidoun & Trancart (2018)
Communication	Baron & Markman (2003) ; Filali et al. (2020) ; Lainé (2016) ; Noukoud (2000) ; Robles (2012)
Confiance en soi	Binggeli (2009) ; OECD (2015)
Courtoisie	Robles (2012)
Estime de soi	Albandea & Giret (2016) Brockner et al. (1998) ; Goldsmith et al. (1997) ; Heckman et al. (2006) ; OECD (2015)
Gestion des émotions	Charbonnier-Voirin (2013) ; Filali et al. (2020) ; OECD (2015)
Intégrité	Filali et al. (2020) ; Robles (2012)
Persévérance	Albandea & Giret (2016) ; Andersson & Bergman (2011) ; Brockner et al. (1998)
Prise d'initiative	Barth & Géniaux (2010)
Sens des responsabilités	Lainé (2016) ; Robles (2012) ; Filali et al. (2020)
Travail d'équipe	Baron & Markman (2000) ; Barth & Géniaux (2010) ; Danner (2016) ; Hernandez (2016) ; Lainé (2016) ; Robles (2012)

Annexe 10. Extrait de l'arbre de codage « Tree Nodes »



Annexe 11. Attributs des jeunes sur NVivo

	Genre	Age	Dispositif	Logement	Mission locale	Niveau d'études	Permis	CSP mère	CSP père
Abgar	H	20	Non	Parental	Nevers	Niveau 4 diplômé	Oui	Moyenne supérieure	Moyenne supérieure
Agnès	F	20	Non	Parental	Decize	Niveau 4 diplômé	Oui	Défavorisée	Moyenne inférieure
Ali	H	18	Non	Parental	Nevers	Niveau 3 diplômé	Non	Défavorisée	Moyenne inférieure
Aminata	F	20	Non	Parental	Nevers	Niveau 4 diplômé	Non	Défavorisée	Décès/plus en contact
Anna	F	22	Non	Parental	Nevers	Niveau 4 diplômé	Oui	Moyenne supérieure	Moyenne supérieure
Baptiste	H	18	Non	Parental	Nevers	Niveau 3 non diplômé	Non	Défavorisée	Décès/plus de contact
Bryan	H	22	Non	Instable	Nevers	Niveau 3 diplômé	Non	Défavorisée	Décès/plus de contact
Camille	F	18	Non	Parental	Decize	Niveau 3 diplômé	Non	Défavorisée	Moyennement inférieure
Chloé	F	24	Oui	Seule	Nevers	Niveau 3 non diplômé	Non	Décès/plus en contact	Décès/plus en contact
Cindy	F	25	Non	En couple	Decize	Niveau 4 diplômé	Non	Défavorisée	Défavorisée
Élise	F	21	Oui	Seule	Nevers	Niveau 3 diplômé	Non	Décès/plus de contact	Décès/plus de contact
Fanny	F	21	Non	En couple	Decize	Niveau 4 non diplômé	Non	Défavorisée	Décès/plus en contact
Fatoumata	F	20	Non	Parental	Nevers	Niveau 4 diplômé	Non	Défavorisée	Défavorisée
Grégoire	H	21	Non	Colocation	Nevers	Niveau 3 diplômé	Non	Favorisée	Moyenne supérieure

Jason	H	17	Non	Parental	Nevers	Niveau 3 diplômé	Non	Défavorisée	Moyenne inférieure
Kevin	H	18	Non	Parental	Nevers	Niveau 3 non diplômé	Non	Défavorisée	Moyenne inférieure
Marvin	H	24	Oui	Seul	Decize	Niveau 3 diplômé	Non	Défavorisée	Décès/sans contact
Maxime	H	22	Non	Seul	Nevers	Niveau 4 diplômé	Oui	Défavorisée	Moyenne supérieure
Mégane	F	21	Non	Parental	Decize	Niveau 3 diplômé	Non	Décès/sans contact	Moyenne supérieure
Mourad	H	20	Non	Parental	Nevers	Niveau 3 diplômé	Non	Défavorisée	Moyenne supérieure
Rémi	H	22	Non	Couple	Nevers	Niveau 3 diplômé	Non	Défavorisée	Moyenne inférieure
Sofiane	H	24	Non	Couple	Nevers	Niveau 3 non diplômé	Non	Défavorisée	Moyennement inférieure
Tamara	F	20	Oui	Colocation	Nevers	Niveau 4 non diplômé	Non	Défavorisée	Défavorisée

Annexe 12. Questionnaire à destination des recruteurs

***Message qui s'affiche au début du questionnaire** :*

Doctorante en Sciences de l'éducation à l'Université de Bourgogne, je réalise une enquête auprès des partenaires de l'Ecole des métiers – Dijon Métropole. Pour débuter, il vous sera demandé de comparer des CV de jeunes candidats qui postulent à un emploi. On suppose que les candidats ont entre 16 et 25 ans et détiennent un diplôme de niveau 3 (CAP/BEP). Pour 8 candidats différents, vous devez mentionner la probabilité que vous leur proposiez un premier entretien d'embauche. Il est possible de revenir en arrière si vous le souhaitez. Il est important que vous évaluiez chacun de ces CV. Pour terminer, plusieurs questions sur votre parcoursvous seront posées. Environ 10 minutes sont nécessaires pour compléter ce questionnaire. Je vous remercie par avance pour votre participation !

Océane Vilches (oceane.vilches@u-bourgogne.fr)

Les informations recueillies dans le cadre de cette enquête font l'objet d'un traitement statistique collectif et anonymé. Conformément à la loi n°78-17 du 6 janvier 1978, relative à l'Informatique, aux Fichiers et aux Libertés, je suis destinataire de la totalité des données, et vous disposez d'un droit d'accès et de rectification à caractère personnel en me contactant par e-mail.

I. Sélection du métier pour l'évaluation des CV fictifs

*****Parmi la liste de métiers proposés, veuillez choisir celui pour lequel vous êtes le plus à l'aise pour recruter un jeune candidat.

- □ Animateur de loisirs pour enfants
- □ Employé de libre-service
- □ Vendeur en habillement et accessoires de la personne
- □ Aide-soignant
- □ Boucher
- □ Couvreur charpentier

II. Quelques questions sur votre parcours ...

1. **Genre :**

   □ Féminin

   □ Masculin

2. **Quel âge avez-vous ?**

   □ Moins de 25 ans

   □ 25-35 ans

   □ 36-45 ans

   □ 46-55 ans

   □ 55-65 ans

   □ + de 65 ans

3. **Dans quel secteur travaillez-vous ?**

   □ Industries extractives, énergie, eau, gestion des déchets et dépollution

   □ Fabrication de denrées alimentaires, de boissons et de produits à base de tabac

   □ Cokéfaction et raffinage

   □ Fabrication d'équipements électriques, électroniques, informatiques, fabrication de machines

   □ Fabrication de matériels de transport

   □ Fabrication d'autres produits industriels

   □ Construction

   □ Commerce, réparation d'automobiles et de motocycles

   □ Transports et entreposage

   □ Hébergement et restauration

   □ Information et communication

   □ Activités financières et d'assurance

□ Activités immobilières

□ Activités scientifiques et techniques ; services administratifs et de soutien

□ Administration publique, enseignement, santé humaine et action sociale

□ Autres activités de service

4. Quelle est la taille de l'entreprise dans laquelle vous travaillez ?

□ De 0 à 19 salariés (TPE)

□ De 20 à 249 salariés (PME)

□ De 250à 5000 salariés (ETI)

□ Plus de 5000 salariés (GE et grandes entreprises)

5. Avez-vous déjà été amené à recruter ?

□ Oui

□ Non

5.a. Si oui, depuis combien d'années ?

□ Moins de 1 an

□ Entre 1 et 5 ans

□ Entre 6 et 10 ans

□ Plus de 10 ans

5.b. Si non, avez-vous déjà été amené à participer à un recrutement ?

□ Oui

□ Non

6. Quel est le plus haut diplôme que vous ayez obtenu ?

□ Sans diplôme/brevet

□ CAP ou BEP

□ Baccalauréat général

□ Baccalauréat technologique ou professionnel

□ Bac+2 (DUT, BTS ...)

□ Bac+3 (Licence...)

□ Bac+4

□ Bac+5 (Master)

□ Bac+6 et plus

□ Autre à préciser

7. **Connaissez-vous le dispositif Garantie jeunes ?**

□ Oui

□ Non

7.a. Si oui, en quelques mots, que pensez-vous du dispositif Garantie jeunes ?

8. **Un jeune bénéficiaire de la Garantie jeunes s'est-il déjà présenté à votre entreprise pour un emploi, un stage et/ou du bénévolat ?**

□ Oui

□ Non

□ Je ne sais pas

8.a. Si oui, votre entreprise a-t-elle déjà embauché un jeune issu du dispositif Garantie jeunes ?

□ Oui

□ Non

□ Je ne sais pas

8.b. Si oui, pourriez-vous décrire en quelques mots votre avis sur ce jeune ?

9. **Que pensez-vous de cette affirmation : les qualités comportementales d'un candidat (autonomie, sens des responsabilités, travail d'équipe ...) sont plus importantes que les compétences techniques et les diplômes.**

□ Pas du tout d'accord

□ Pas d'accord

□ Sans opinion

□ D'accord

□ Tout à fait d'accord

10. Noter sur une échelle de 0 à 10 l'importance que vous accordez à chaque compétence (0 : pas du tout important, 10 : très important)

□ Communication

□ Intégrité

□ Courtoisie

□ Autonomie

□ Sens des responsabilités

□ Travail d'équipe

□ Estime de soi

□ Confiance en soi

□ Persévérance

□ Motivation

□ Goût du risque

□ Prise d'initiative

□ Gestion des émotions

□ Adaptabilité

11. Selon vous, quelles qualités devraient avoir un jeune qui souhaite intégrer votre entreprise ?

Annexe 13. Exemple de constitution d'une vignette sur SAS

Le Système SAS

Block	Run	x1	x2	x3	x4	x5	x6	x7
8	1	1	1	1	2	2	1	2
	2	1	1	2	1	2	3	1
	3	1	2	1	2	1	2	2
	4	1	2	2	2	2	3	2
	5	2	1	1	1	2	1	1
	6	2	1	2	1	1	2	3
	7	2	2	1	2	1	3	3
	8	2	2	2	1	1	1	1

Annexe 14. Métiers sélectionnés

	Mission Locale	Réseau	École des métiers
Animateur de loisirs	304	64	72
Employé libre-service	120	48	128
Vendeur	72	32	80
Aide-soignant	80	32	8
Boucher	16	24	136
Couvreur-charpentier	136	16	24
Total :	728	216	448

Annexe 15. Genre

	Mission locale	Réseau	École des métiers	Ensemble de la population
Femme	57,1	44,0	48,2	52,2
Homme	42,9	56,0	51,8	47,8
Total :	100,0	100,0	100,0	100,0

Annexe 16. Catégorie d'âge

	Mission locale	Réseau	École des métiers	Ensemble de la population
Moins de 25 ans	2,2	3,7	1,8	2,3
25-35 ans	16,3	25,9	33,9	23,5
36-45 ans	34,1	29,6	23,2	29,9
46-55 ans	33,1	25,9	30,4	31,1
56-65 ans	11,0	14,8	10,7	11,5
Plus de 65 ans	3,3	0,0	0,0	1,7
Total :	100,0	100,0	100,0	100,0

Annexe 17. Niveau de diplôme

	Mission locale	Réseau	École des métiers	Ensemble de la population
Sans diplôme/brevet	0	3,7	1,8	1,1
CAP ou BEP	2,2	3,7	19,6	8,9
Bac général	3,2	3,7	14,3	6,8
Bac tech. ou pro.	8,8	18,5	12,5	11,5
Bac+2	23,1	7,4	16,1	18,4
Bac+3	22,0	37,0	12,5	21,3
Bac+4	21,0	3,7	5,4	13,3
Bac+5	13,2	22,2	10,7	13,8
Bac+6 et plus	5,5	0	3,6	4,0
Autre	1,1	0	3,6	1,7
Total :	100,0	100,0	100,0	100,0

Annexe 18. Secteur d'activité

	Mission locale	Réseau	École des métiers	Ensemble de la population
Industrie	1,1	0	0	0,6
Fabrication de denrées alimentaires	0	0	10,4	3,1
Fabrication de matériels de transports	1,1	0	0	0,6
Fabrication d'autres produits industriels	5,5	0	0	3,1
Construction	0	0	2,1	0,6
Commerce, réparation automobiles	4,4	17,4	22,9	11,7
Transports	3,3	4,3	0	2,5
Hébergement et restauration	2,2	13,0	18,8	8,6
Information et communication	1,1	0	0	0,6
Activités financières et assurance	3,3	0	4,2	3,1
Activités immobilières	2,2	0	0	1,2
Administration publique etc.	45,1	47,8	18,8	37,7
Autres activités de service	28,6	17,4	20,8	24,7
Agriculture	2,2	0	2,1	1,9
Total :	100,0	100,0	100,0	100,0

Annexe 19. Taille de l'entreprise

	Mission locale	Réseau	École des métiers	Ensemble de la population
De 0 à 19 salariés	36,3	59,3	69,6	50,6
De 20 à 249 salariés	41,8	25,9	21,4	32,8
De 250 à 5000 salariés	15,4	11,1	8,9	12,6
Plus de 5000 salariés	6,6	3,7	0	4,0
Total :	100,0	100,0	100,0	100,0

Annexe 20. Expérience dans le recrutement

	Pourcentage
Expérience de recruteur	87,4
Participation à un recrutement	9,2
Aucune expérience	3,4
Total :	100,0

Annexe 21. Ancienneté dans le recrutement

	Mission locale	Réseau	École des métiers	Ensemble de la population
Moins de 1 an	14,8	20,8	16,7	16,4
Entre 1 et 5 ans	18,8	12,5	31,3	21,7
Entre 6 et 10 ans	17,5	20,8	12,5	16,4
Plus de 10 ans	48,9	45,8	39,6	45,5
Total :	100,0	100,0	100,0	100,0

Annexe 22. Connaissance de la Garantie jeunes

	Dispositif connu	Dispositif non connu	Total
Mission locale	54,9	45,1	100,0
Réseau	40,7	59,3	100,0
École des métiers	46,4	53,6	100,0
Ensemble de la population	50,0	50,0	100,0

Annexe 23. Avis sur la Garantie jeunes

	Mission locale	Réseau	École des métiers	Ensemble de la population
Avis positif	61,2	70,0	83,3	68,7
Avis neutre	26,5	20,0	16,7	21,7
Avis négatif	12,2	10,0	0,0	9,6
Total :	100,0	100,0	100,0	100,0

Annexe 24. Perception des bénéficiaires de la Garantie jeunes

En %	Oui	Non	Je ne sais pas	Total
Un jeune bénéficiaire de la GJ s'est-il présenté à votre entreprise ?	21,6	50,3	28,1	100,00

En %	Oui	Non	Je ne sais pas	Total
Votre entreprise a-t-elle déjà embauché un jeune issu du dispositif GJ ?	42,4	42,4	15,6	100,00

En %	Positif	Neutre	Négatif	Total
Avis sur le jeune embauché	38,9	33,3	27,8	100,00

Annexe 25. Avis sur les compétences sociales

	Mission locale	Réseau	École des métiers	Ensemble de la population
Tout à fait d'accord	14,3	11,1	23,0	16,1
D'accord	59,3	66,7	50,2	58,7
Sans opinion	4,4	0	14,3	6,2
Pas d'accord	22,0	18,5	12,5	17,6
Pas du tout d'accord	0	3,7	0	1,2
Total :	100	100	100	100

Annexe 26. Évaluation des compétences sociales

	Mission locale	Réseau	École des métiers	Ensemble de la population
Goût du risque	5,3	5,4	5,3	5,3
Estime de soi	7,1	7,7	7,0	7,2
Confiance en soi	7,2	7,8	7,4	7,3
Prise d'initiative	7,6	7,4	7,3	7,5
Communication	7,4	7,6	7,6	7,5
Autonomie	7,6	7,8	8,0	7,8
Adaptabilité	7,8	8,1	7,8	7,8
Sens des responsabilités	8,0	7,7	7,9	7,9
Travail d'équipe	8,2	7,9	8,1	8,1
Gestion des émotions	8,3	8,1	8,1	8,2
Persévérance	8,3	8,2	8,6	8,4
Courtoisie	8,2	8,7	8,8	8,4
Intégrité	8,7	8,6	8,5	8,6
Motivation	9,2	8,9	8,9	9,1
Moyenne :	7,8	7,8	7,8	7,8

Index

Liste des tableaux

TABLEAU 1. RECAPITULATIF DES HYPOTHESES SELON LEUR TYPE D'EFFET ..... - 108 -
TABLEAU 2. PREMIERE PHASE DE L'ENQUETE QUALITATIVE ..... - 112 -
TABLEAU 3. DEUXIEME PHASE DE L'ENQUETE QUALITATIVE ..... - 113 -
TABLEAU 4. TROISIEME PHASE DE L'ENQUETE QUALITATIVE ..... - 114 -
TABLEAU 5. CARACTERISTIQUES DES REPONDANTS AU PRETEST ..... - 123 -
TABLEAU 6. EFFECTIFS DE LA POPULATION TOTALE ..... - 124 -
TABLEAU 7. CV EVALUES SELON LA POPULATION ..... - 124 -
TABLEAU 8. TAUX DE REPONSES ..... - 124 -
TABLEAU 9. CARACTERISTIQUES SOCIODEMOGRAPHIQUES DES JEUNES ENQUETES ..... - 129 -
TABLEAU 10. MODE D'HEBERGEMENT ..... - 130 -
TABLEAU 11. EXPERIENCES PROFESSIONNELLES CITEES PAR LES JEUNES ..... - 140 -
TABLEAU 12. ENCODAGE « EXPERIENCE DISPOSITIF ANTERIEUR » ENTRETIEN N°1 ISSU DE NVIVO ..... - 146 -
TABLEAU 13. RESEAU ENTRE JEUNES ..... - 183 -
TABLEAU 14. RAPPORT A LA MOBILITE ..... - 203 -
TABLEAU 15. INDICES SUR L'ECHELLE DES COMPETENCES NON ACADEMIQUES ..... - 205 -
TABLEAU 16. PLAN EXPERIMENTAL MULTIDIMENSIONNEL ..... - 229 -
TABLEAU 17. NOMBRE DE REPONDANTS ET DE CV EVALUES PAR POPULATION ENQUETEES - 232 -
TABLEAU 18. METIERS SELECTIONNES PAR LA POPULATION TOTALE ..... - 233 -
TABLEAU 19. STATISTIQUES DESCRIPTIVES DE LA VARIABLE « SCORE » ..... - 233 -
TABLEAU 20. MODELE MULTINIVEAU ..... - 242 -
TABLEAU 21. EFFETS D'INTERACTION ..... - 243 -

Liste des figures

FIGURE 1. PRINCIPALES MESURES D'AIDES A L'EMPLOI DES JEUNES ENTRE 1975 ET 2010 .... - 48 -
FIGURE 2. DISTINCTION ENTRE LE MODELE LINEAIRE ET ITERATIF (DGEPF, 2013) ..... - 83 -
FIGURE 3. QUESTION GENERALE DE RECHERCHE ..... - 91 -

FIGURE 4. LIEN POSTULE ENTRE LA GARANTIE JEUNES, L'INSERTION PROFESSIONNELLE ET L'INSERTION SOCIALE ..... - 92 -
FIGURE 5. INTEGRATION DU CONCEPT DE COMPETENCE NON ACADEMIQUE A NOTRE MODELE D'ANALYSE ..... - 106 -
FIGURE 6. MODELE D'ANALYSE DE LA RECHERCHE ..... - 107 -
FIGURE 7. DIMENSIONS DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE ET DE L'INSERTION SOCIALE ..- 116 -
FIGURE 8. PRINCIPE DE DECONTEXTUALISATION-RECONTEXTUALISATION ..... - 120 -
FIGURE 9. ILLUSTRATION DU POST PUBLIE SUR LES RESEAUX ..... - 122 -
FIGURE 10. ÉTAPES DE LA RECHERCHE ..... - 125 -
FIGURE 11. NIVEAU DE DIPLOME DES ENQUETES ..... - 136 -
FIGURE 12. EXPERIENCES PROFESSIONNELLES ANTERIEURES DES JEUNES ..... - 143 -
FIGURE 13. CONNAISSANCE DU DISPOSITIF GARANTIE JEUNES ..... - 145 -
FIGURE 14. MOTIVATIONS A INTEGRER LA GARANTIE JEUNES ..... - 150 -
FIGURE 15. SCHEMA DISTRIBUE DURANT L'ATELIER « CITOYENNETE » ..... - 154 -
FIGURE 16. EXEMPLE DE BLASON DE COHORTE REALISE ..... - 155 -
FIGURE 17. EXTRAIT FICHE « COMPETENCES FORTES » ..... - 157 -
FIGURE 18. RESUME DES COMPETENCES SOCIALES DE L'ENSEMBLE DES JEUNES ..... - 171 -
FIGURE 19. DENDROGRAMME DES INDIVIDUS REGROUPES PAR SIMILARITE D'ENCODAGE.. - 172 -
FIGURE 20. COMPETENCES DU GROUPE DES « RESERVEES » ..... - 173 -
FIGURE 21. COMPETENCES DU GROUPE DES « TEMERAIRES » ..... - 173 -
FIGURE 22. COMPETENCES DU GROUPE DES « ELOQUENTS » ..... - 174 -
FIGURE 23. CARTE MENTALE DE LA RELATION ENTRE LE JEUNE ET SON CONSEILLER REFERENT… ..... - 191 -
FIGURE 24. CARTE MENTALE DU RAPPORT AU TRAVAIL DES JEUNES ..... - 200 -
FIGURE 25. CARTE MENTALE SUR L'AMELIORATION DES COMPETENCES SOCIALES ..... - 207 -
FIGURE 26. EXEMPLE DE VIGNETTE A EVALUER ..... - 230 -
FIGURE 27. NUAGE DE MOTS QUALITES RECHERCHEES ..... - 237 -
FIGURE 28. CLASSIFICATION DE REINERT ..... - 238 -
FIGURE 29. EFFET DE LA GJ CHEZ LE GROUPE 1 ..... - 245 -
FIGURE 30. EFFET DE LA GJ CHEZ LE GROUPE 2 ..... - 246 -
FIGURE 31. EFFET DE LA GJ CHEZ LE GROUPE 3 ..... - 246 -

Liste des encadrés

ENCADRE 1. LES OUTILS POUR MESURER LES COMPETENCES SOCIALES ..... - 117 -
ENCADRE 2. RESUME EVALUATION BILAN GARANTIE JEUNES ..... - 184 -