

PARCOURS DE JEUNES SUITE À UN ARRET D'APPRENTISSAGE

Un éclairage inédit sur la transition de l'école au monde du travail

Rapport de recherche



Illustration : Céline Perrin

Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle
 EHB IFFP IUFFP
 Avenue de Longemalle 1
 CH-1020 Renens

Auteurs

Barbara Duc, Nadia Lamamra

Renens, août 2014

Tables des matières

1	Introduction	3
2	Orientations théoriques	4
2.1	La formation professionnelle duale au cœur de la transition de l'école au monde du travail	4
2.2	Transition et insertion dans le monde du travail	4
2.3	Les réseaux et liens sociaux comme ressources pour la transition	5
3	Éléments méthodologiques	6
3.1	Population	6
3.2	Recueil des données et analyses effectuées	6
4	Résultats	7
4.1	Une photographie globalement positive de la situation des jeunes trois à quatre ans après un arrêt	7
4.2	Des parcours hétérogènes et non linéaires	8
4.3	Un seuil de transition inédit	9
4.4	L'impact de l'arrêt sur les jeunes en transition	10
4.5	Les ressources sociales dont disposent les jeunes après un arrêt	12
4.6	L'insertion dans le monde du travail après un arrêt prématuré d'apprentissage	15
4.7	La centralité du travail malgré tout	18
5	Éléments de conclusion	20
6	Pistes d'action	22
6.1	Sensibiliser les jeunes aux réalités de la formation professionnelle	22
6.2	Dédramatiser les arrêts prématurés de formation	22
6.3	Valoriser les différents réseaux	22
6.4	Déconstruire le mythe du parcours linéaire	23
7	Bibliographie	24
7.1	Références	24
7.2	Principales publications sur les résultats du projet	27

1 Introduction

Que deviennent les jeunes ayant vécu un arrêt prématuré dans le système dual de la formation professionnelle ? Parviennent-elles et ils à reprendre immédiatement une formation ? Quel est l'impact de l'arrêt sur la suite de leur parcours ?

En Suisse, les arrêts d'apprentissage représentent un phénomène important et persistant. En effet, malgré des variations de 10 à 40% selon la région considérée¹ et le secteur d'activité, le taux de rupture de contrat d'apprentissage reste relativement constant depuis une vingtaine d'années (Lamamra & Masdonati, 2009a). De façon générale, ce phénomène participe à l'allongement et à la complexification du processus de transition de l'école au monde du travail que connaissent actuellement les jeunes (Bergman, Hupka-Brunner, Keller, Meyer, & Stalder, 2011). Il est ainsi central de savoir ce que deviennent les jeunes à la suite d'un arrêt pour mieux comprendre leur situation et leur offrir un accompagnement adéquat. Relativement peu de travaux s'y sont intéressés en Suisse (Rastoldo, Amos, & Davaud, 2009 ; Schmid, 2010), de surcroît dans une perspective qualitative.

Cette problématique est au centre du projet « Parcours de jeunes suite à un arrêt d'apprentissage. Analyse qualitative longitudinale », effectué entre 2010 et 2013 au sein de l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle EHB IFFP IUFPF. Il s'agit du deuxième volet d'une étude qualitative longitudinale sur les arrêts d'apprentissage.

Le premier volet de la recherche, mené entre 2006 et 2009, portait spécifiquement sur le processus conduisant à un arrêt prématuré en formation professionnelle duale (Lamamra & Masdonati, 2009a). Une approche qualitative a été privilégiée afin de saisir la façon dont les jeunes expliquaient et vivaient un arrêt d'apprentissage ainsi que les significations qui pouvaient lui être attribuées. Pour cela, 46 jeunes ont fait état de leur expérience lors d'entretiens semi-structurés.

Le deuxième volet consiste en un suivi des jeunes interviewé-e-s. En mettant à nouveau l'accent sur la parole des jeunes, il s'agit de connaître la situation des jeunes trois à quatre ans après leur arrêt d'apprentissage et de mieux comprendre le parcours qu'elles et ils ont emprunté. L'impact de l'arrêt sur leur parcours est aussi au cœur de l'analyse. Ces différentes interrogations permettent de questionner la problématique globale de l'école au monde du travail à l'aune des arrêts d'apprentissage et des parcours y consécutifs.

Après avoir présenté brièvement le cadrage théorique et méthodologique de l'étude, ce rapport rend compte des principaux résultats : la situation des jeunes quatre ans après un arrêt prématuré d'apprentissage, les parcours empruntés par la suite, l'insertion dans le monde du travail, les réseaux dont elles et ils ont pu bénéficier après l'arrêt. Ces éléments donneront un éclairage particulier sur la problématique de la transition de l'école au monde du travail et aux questions qui lui sont associées.

¹ Cette variation doit être considérée avec une certaine prudence en raison des différences qui peuvent être relevées d'un canton à l'autre au niveau des méthodologies sous-tendant les enquêtes.

2 Orientations théoriques

2.1 La formation professionnelle duale au cœur de la transition de l'école au monde du travail

La transition de l'école au monde du travail désigne le passage du monde scolaire au monde du travail que connaissent les jeunes à la fin de l'école obligatoire. Elle peut être considérée comme un processus qui commence à la fin de l'école obligatoire et se poursuit jusqu'au moment d'une insertion professionnelle durable dans le monde du travail. Selon la distinction fréquemment opérée dans le domaine de la transition, deux seuils peuvent être distingués : le seuil de transition 1 désigne le passage de l'école obligatoire à une formation certifiante du secondaire II, notamment, la formation professionnelle initiale ; le seuil de transition 2 s'étend de l'obtention du diplôme du secondaire II au premier emploi.

De façon globale, la transition de l'école au monde du travail connaît des phénomènes de complexification et d'allongement qui se manifestent dans des parcours longs et non linéaires (Bergman et al., 2011). Dans ce contexte, le système dual de la formation professionnelle initiale est souvent considéré comme offrant une transition aménagée et facilitée de l'école obligatoire au monde du travail (SEFRI, 2013). Cependant, il est actuellement l'objet d'une attention croissante en raison des problèmes de transition qui lui sont associés : parcours de formation longs et discontinus des jeunes en raison de l'accès difficile au dispositif, du recours fréquent à des structures d'aide à la transition, d'arrêts prématurés de formation, d'échecs, de redoublements ou de réorientations (Amos, 2007 ; Bertschy, Böni, & Meyer, 2007 ; Rastoldo, Evrard, & Amos, 2007).

Dans la présente recherche, la problématique de la transition est étudiée sous l'angle des arrêts d'apprentissage et plus spécifiquement des parcours y consécutifs. La transition sera à la fois étudiée comme un processus marqué par l'arrêt ainsi que dans les différents seuils qui la composent.

2.2 Transition et insertion dans le monde du travail

Un deuxième élément a guidé la présente étude : la problématique de l'insertion dans le monde du travail. Il s'agit d'un processus étroitement lié à la transition de l'école au monde du travail, en particulier au seuil de transition 2. Comme le processus global de transition, le passage entre la formation post-obligatoire, notamment professionnelle, et le premier emploi connaît des phénomènes d'allongement et de complexification. Cela se perçoit particulièrement dans le chômage des jeunes, tendanciuellement supérieur à celui du reste de la population (OFS, 2013). Le taux de chômage est en outre plus élevé pour les 20-25 ans que pour les 17-20 ans, ce qui souligne que c'est la transition 2 qui est la plus délicate (Département fédéral de l'économie, 2005). L'obtention du diplôme de formation post-obligatoire, notamment du certificat fédéral de capacité (CFC), signifie donc pour la plupart des jeunes, le début de la recherche d'un premier emploi, mais aussi le début d'une nouvelle phase de transition (Meyer & Bertschy, 2011).

Dans ce contexte, il est intéressant de questionner les indicateurs traditionnels de l'insertion professionnelle. En effet, la littérature se fonde sur les indicateurs suivants pour faire état de l'insertion d'une personne : celle-ci doit avoir un emploi permanent (un contrat à durée indéterminée, CDI), occuper un poste dans la profession dans laquelle elle a effectué sa formation et enfin travailler à un taux d'activité de 100% (Trottier, 2000b). S'ajoutent à cela d'autres éléments qui signalent l'entrée dans la vie adulte : le départ de la famille d'origine, l'établissement de relations de couple et la constitution d'une nouvelle famille (Trottier, 2000b). Dans un contexte d'allongement et de complexification du processus de transition école-travail, ces indicateurs ne sont plus nécessairement pertinents. En effet, les formes d'emplois se sont diversifiées et les modalités d'emploi précaires se sont largement répandues, en particulier chez les jeunes : emploi à durée déterminée (CDD) ; stages ; alternance CDD, stages et périodes de chômage, etc. (Nicole-Drancourt & Roulleau-Berger, 2002). De plus, l'adéquation entre formation et emploi est remise en question, tant la mobilité, la flexibilité et la formation tout au long de la vie caractérisent le marché du travail actuel. Ces nouveaux cas de figure invitent à questionner les indicateurs traditionnellement utilisés pour parler d'insertion et le moment à partir duquel on peut considérer qu'une personne a terminé son processus d'insertion.

Compte tenu de ces éléments et à l'instar de travaux sur ce sujet (Gauthier, Hamel, Molgat, Trottier, & Vultur, 2004 ; Rastoldo et al., 2009), l'insertion des jeunes peut être abordée au travers d'indicateurs non seulement objectifs (type de contrat, taux d'occupation, niveau de qualification, indépendance financière et d'habitation, etc.) mais aussi subjectifs, c'est-à-dire les éléments mis en avant par les jeunes concerné-e-s pour parler de leur insertion.

Ces éléments permettront d'aborder l'insertion de notre population dans le monde du travail tout en prenant en compte la façon dont elles et ils l'envisagent, ce qui apportera un nouvel éclairage sur cette question.

2.3 Les réseaux et liens sociaux comme ressources pour la transition

Les nombreux travaux qui se penchent sur la problématique de la transition école-emploi ont mis en évidence plusieurs facteurs qui peuvent influencer ce processus. Il s'agit principalement de données socio-professionnelles : le milieu social d'origine (Hupka-Brunner, Sacchi, & Stalder, 2011 ; Meyer, 2011), l'origine migratoire (Hupka & Stalder, 2011 ; Kronig, 2007) ou le genre (Haeberlin, Imdorf, & Kronig, 2004). Plusieurs études soulignent également le rôle que peuvent jouer les compétences scolaires (Bertschy et al., 2007) et le type de filière suivie au secondaire I (Hupka-Brunner et al., 2011). Cependant, peu de travaux relèvent l'influence des ressources sociales dont disposent ou non les jeunes durant cette phase délicate (Perriard, 2005).

Pour combler cette lacune, des travaux portant sur le marché du travail peuvent être convoqués, à savoir ceux qui traitent des réseaux sociaux, notamment en termes d'accès à l'emploi, de mobilité professionnelle, de promotion de carrière, etc. (Degenne, Fournier, Marry, & Mounier, 1991). Ils semblent particulièrement pertinents en ce qui concerne la formation professionnelle duale, puisque celle-ci est en lien étroit avec le marché du travail et ses logiques : marché des places d'apprentissage traversé par des logiques de concurrence, de discriminations et de ségrégations (Imdorf, 2007).

Ces recherches (Deschenaux & Laflamme, 2012 ; Granovetter, 1973, 1983) permettent de dépasser une vision mettant l'accent sur les compétences personnelles d'un individu en prenant en compte les liens sociaux qu'elle ou il a à sa disposition dans sa position particulière (âge, statut). La théorie des liens forts et des liens faibles (Granovetter, 1973, 1983) occupe une place centrale dans cette perspective. Cette théorie considère qu'un « réseau se compose de liens forts issus de relations soutenues (par exemple [la famille ou] des amis proches) et de relations plus distendues, donc potentiellement faibles, avec des connaissances » (Deschenaux & Laflamme, 2012 : 5). Les liens forts caractérisent le cercle intime des individus et reposent sur un principe d'homophilie (Lin, 1995). Les liens faibles sont plus périphériques et proposent des ressources sociales inédites. Dans cette perspective, les liens faibles sont importants pour accéder à de meilleures ressources sociales (Degenne et al., 1991 ; Granovetter, 1973, 1983), et ce en particulier pour des personnes de statut social non favorisé. Par ailleurs, « les groupes socio-économiquement bas, notamment dans un contexte d'insécurité économique, tendent à se replier sur les liens forts » (Degenne et al., 1991 : 78). Réfléchir à la population des jeunes ayant interrompu leur formation professionnelle à partir de cette théorie semble donc particulièrement pertinent.

Ces éléments permettront d'identifier de quel type de liens (forts ou faibles) disposent les jeunes interviewé-e-s à la suite d'un arrêt d'apprentissage et ce qu'ils leur permettent en termes de soutien social (accès à des places d'apprentissage, soutien émotionnel, information, etc.) (Fournier & Monette, 2000 ; Schmid, 2010). Cette étude mettra en évidence comment après un arrêt de formation les jeunes parviennent à traverser les difficultés, à retrouver une place d'apprentissage et finalement à se retrouver dans des situations globalement positives.

3 Éléments méthodologiques

3.1 Population

Comme évoqué précédemment, cette étude est le deuxième volet d'une recherche qualitative portant sur les arrêts d'apprentissage. Elle est basée sur un suivi longitudinal de la population du premier volet. Sur le plan méthodologique, cela signifie que les jeunes ayant été interviewé-e-s une première fois ont été recontacté-e-s trois à quatre ans après.

La population de la première étude était composée de 46 apprenti-e-s ayant connu une résiliation de leur contrat d'apprentissage dans le canton de Vaud durant leur première année de formation. Les participant-e-s ont été recruté-e-s sur une base volontaire par le biais de l'association « Transition Ecole Métier (TEM) », active dans la prévention et l'accompagnement des arrêts en formation professionnelle. Des quotas ont été fixés en ce qui concerne le sexe (23 femmes, 23 hommes), le secteur professionnel (tous les secteurs d'activité représentés) et la filière suivie au secondaire I (principalement la filière à exigences élémentaires et la filière générale)².

Pour la deuxième étude, du fait qu'il s'agissait d'une relance, aucune sélection particulière n'a été effectuée. Des informations ont pu être collectées auprès de la majeure partie de la population initiale, soit 42 personnes.

3.2 Recueil des données et analyses effectuées

En écho à la première étude, des entretiens semi-structurés ont été planifiés. Un taux de réponse de 30% a été obtenu (N=16), ce qui peut être considéré comme un bon résultat compte tenu de la spécificité de la population (apprenti-e-s ayant fait l'expérience d'un arrêt prématuré et étant dans des situations potentiellement changeantes). Suite au refus de certain-e-s participant-e-s de se soumettre à un second entretien et en raison de l'impossibilité d'en recontacter d'autres, deux autres modes complémentaires de recueil de données ont été adoptés : le questionnaire (N=6) et le suivi de dossiers administratifs (N=20)³. Par conséquent, des informations ont pu être collectées sur 42 des 46 jeunes de la population initiale.

Les entretiens semi-structurés ont procuré des informations détaillées au sujet de la situation de 16 jeunes trois à quatre ans après leur arrêt de formation ainsi que leur parcours entre l'arrêt et le moment du deuxième recueil de données. Ils ont aussi donné accès à des éléments subjectifs de leur expérience de l'arrêt et de ses conséquences. Les questionnaires ont permis d'obtenir des informations factuelles sur la situation et le parcours de six autres personnes. Le suivi de dossiers administratifs individuels a donné des informations sur 20 personnes concernant leur reprise de formation dans le système de formation public vaudois, l'obtention de leur diplôme, un nouvel arrêt. La situation hors ou postérieure à la formation n'a par contre pas pu être précisée dans ce cas.

La principale difficulté a été de composer avec ces données particulièrement hétérogènes (types de données, nombre de répondant-e-s). Cependant, ce matériel a permis de conduire diverses analyses. Une première analyse descriptive a permis d'avoir une image photographique de la situation des jeunes trois à quatre ans après leur arrêt (N=42) et de reconstruire le parcours de celles et ceux ayant répondu à un entretien ou à un questionnaire depuis l'arrêt jusqu'à la seconde collecte de données (N=22). Ensuite, une analyse de contenu thématique (Bardin, 1986) des entretiens semi-structurés a offert une vision précise des parcours de 16 jeunes ainsi que leur point de vue sur leur expérience. Ces deux types d'analyse ont permis de réfléchir à l'impact d'un arrêt d'apprentissage sur la suite du parcours de formation et plus largement de transition. Elles ont aussi permis d'aborder les problématiques de la transition et de l'insertion professionnelle de ce point de vue particulier.

² Au moment du premier recueil de données, le système scolaire public vaudois proposait trois filières au niveau du secondaire I : la filière à exigences élevées, après laquelle les jeunes se dirigent généralement vers une formation générale gymnasiale ; la filière générale et la filière à exigences élémentaires, après lesquelles les jeunes s'orientent davantage vers la formation professionnelle initiale.

³ Le suivi de dossiers a été permis par l'association TEM, avec laquelle l'équipe de recherche avait déjà collaboré pour le premier volet. Nous la remercions vivement pour sa contribution à cette recherche.

4 Résultats

4.1 Une photographie globalement positive de la situation des jeunes trois à quatre ans après un arrêt

La première analyse a consisté à décrire la situation des jeunes au moment du deuxième recueil de données. Cette analyse de départ porte sur l'ensemble des données recueillies. Il est à noter cependant que le suivi de dossiers de 11 jeunes ne permet pas de savoir ce qu'elles et ils ont entrepris à la suite de l'achèvement de leur formation ou d'un nouvel arrêt.

Cette analyse descriptive permet d'avoir une vue d'ensemble sur la situation des jeunes interrogé-e-s (Figure 1).

Figure 1 : La situation des jeunes quatre ans après l'arrêt

Situation		Nbre
En formation		20
<i>Conduisant à une qualification</i>	19	
<i>Ne conduisant pas à une qualification</i>	1	
En emploi		9
<i>Qualifié</i>	8	
<i>Non qualifié</i>	1	
Deuxième rupture d'apprentissage		4
<i>Reprise de formation, CFC, mais actuellement au chômage</i>	1	
<i>Sans activité (sans prestations)</i>	1	
<i>Sans information sur la suite</i>	2	
Formation achevée (mais aucune information sur la suite du parcours)		9
TOTAL		42

Le premier élément qui peut être relevé sur le plan de la situation des jeunes interrogé-e-s est que la majorité d'entre elles et eux est en formation (N=20) : la plupart a repris une formation dans une filière similaire, à savoir une formation professionnelle duale visant un CFC ; quelques personnes suivent une formation professionnelle en école à plein temps. Une personne suit une formation initiale en deux ans visant une attestation fédérale de formation (AFP) et une autre est en préapprentissage.

Un deuxième groupe important de personnes est engagé dans le monde du travail (N=9). Huit d'entre elles ont obtenu leur diplôme (CFC). Leur situation d'emploi reflète les différentes possibilités en termes de contrat (CDD, CDI) et de pourcentage (temps plein ou partiel). Une personne n'a pas achevé sa formation et occupe un emploi non qualifié.

Un troisième groupe est composé des personnes ayant achevé leur formation mais dont nous n'avons pas d'information sur la suite de leur parcours (N=9). Pour ces personnes, une entrée dans l'une ou l'autre modalité d'emploi peut être supposée.

A cela s'ajoutent les cas de quatre personnes ayant connu un nouvel arrêt d'apprentissage. Deux d'entre elles ne sont pas inscrites dans une formation ou un emploi au moment du deuxième recueil de données : l'une bénéficie des indemnités chômage ; l'autre est sans activité et n'est pas inscrite au chômage. Concernant les deux autres personnes, nous n'avons pas d'information sur la suite de leur parcours.

De manière globale, la photographie de la situation des jeunes donne une image positive des suites d'un arrêt d'apprentissage puisque la majorité d'entre elles et eux a repris voire achevé une formation.

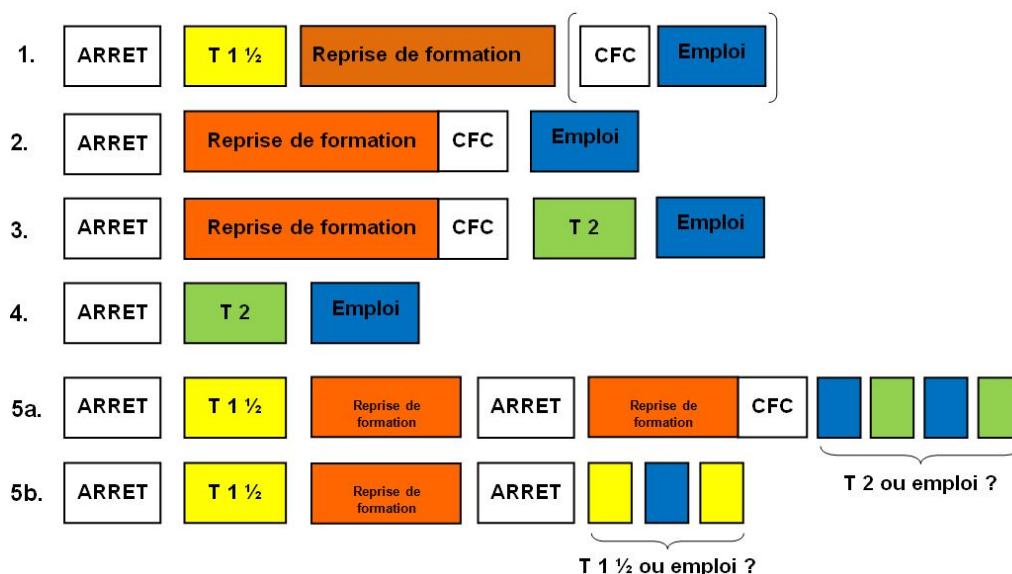
4.2 Des parcours hétérogènes et non linéaires

L'approche qualitative et longitudinale adoptée ici permet non seulement d'avoir un regard photographique de la situation mais aussi de proposer un regard rétrospectif sur ce que les jeunes ont vécu de l'arrêt au moment du deuxième recueil de données. Ce point de vue dynamique permet de reconstituer les parcours empruntés et de mieux comprendre ce qui s'est passé.

Les parcours des jeunes interrogé-e-s par entretien et questionnaire ont été reconstitués autour de différentes situations vécues par les jeunes suite à l'arrêt d'apprentissage en respectant leur enchaînement temporel (Doray, Picard, Trottier, & Groleau, 2009 ; Rastoldo et al., 2009). Six situations ont été retenues en tant qu'étapes constitutives des parcours suivis. Il s'agit de l'arrêt de formation qui représente le point à partir duquel les parcours ont été tracés, la reprise de formation⁴, l'achèvement de la formation et l'obtention du CFC, le premier emploi, et finalement les temps de transition entre l'arrêt et la reprise de formation (T1½) ainsi qu'entre la fin de la formation et l'emploi (T2). T1½ est appelé ainsi en écho au premier seuil de transition et est propre aux parcours après un arrêt (Duc, Lamamra, & Jordan, 2011).

Malgré le caractère restreint de la population, les parcours individuels ainsi reconstitués apparaissent comme hétérogènes. La figure 2 en propose un aperçu simplifié et synthétique autour de six modèles de parcours⁵.

Figure 2 : Les six modèles de parcours



Trois modèles de parcours sont majoritairement suivis. Le premier (1) concerne les jeunes en formation ainsi qu'un certain nombre de personnes engagées dans un emploi. Il se distingue par un temps de transition important entre l'arrêt et la reprise de formation (T1½). Le deuxième (2) concerne des jeunes inséré-e-s dans le monde professionnel et se distingue au contraire par sa linéarité et l'absence de temps de transition. En ce sens, il se rapproche d'un schéma linéaire de transition, hormis l'arrêt de formation. Le troisième (3), contrairement au précédent, est marqué par un temps de transition entre l'obtention du CFC et le premier emploi (T2). Les trois autres modèles présentent de plus fortes discontinuités : abandon de toute formation et insertion dans un emploi non qualifié (4), nouvel arrêt d'apprentissage et alternance soutenue d'emplois de courte durée et de temps de transition après l'obtention du CFC (5a) ou après l'arrêt (5b).

Le recours à ces modèles n'a ainsi pas effacé l'hétérogénéité des parcours post-arrêt et met en évidence leur diversité. De plus, si la plupart des parcours individuels a pu être regroupé en trois modèles (1-2-3), trois parcours ne peuvent être recoupés en raison des singularités qu'ils présentent (4, 5a, 5b). Ces singularités (nouvel arrêt, abandon de toute formation, alternance soutenue d'emplois qualifiés ou non qualifiés et de temps de transition), qui concernent trois participant-e-s

⁴ Les changements de filière ou de profession fréquemment opérés par les jeunes après un arrêt n'ont pas été pris en compte, car ils apparaissent comme peu déterminants sur le plan de la composition des parcours.

⁵ Il ne s'agit pas ici de proposer une typologie de parcours mais plutôt un aperçu synthétique et simplifié de différents modèles qui rendent compte de la variété des parcours suivis.

de la population de l'étude, sont néanmoins fréquentes dans les portraits dressés par les études quantitatives sur les parcours post-arrêt (Rastoldo et al., 2009). La constitution de ces modèles n'a pas éliminé non plus la complexité que présentent les parcours suivant un arrêt. Hormis le parcours 3, cette complexité apparaît dans la non linéarité qui les caractérisent et dont témoignent les temps de transition (T1½ et T2).

4.3 Un seuil de transition inédit

Alors que le temps de transition 2 est assez typique du contexte actuel (état actuel du marché du travail et taux de chômage élevé chez les jeunes suite à l'achèvement de leur formation, voir 2.3), le temps de transition 1½ apparaît de façon inédite ici. L'hypothèse peut néanmoins être faite que la teneur de T1½ présente de fortes similarités avec le temps de transition 1, entre l'école obligatoire et la formation professionnelle initiale (passage par des structures de transition, recherche d'une place d'apprentissage). Omniprésents, ces deux temps de transition méritent qu'on leur porte une attention soutenue.

Ils peuvent premièrement être d'une durée considérable, en particulier T1½. En effet, T1½ peut durer de six mois⁶ à trois ans, et T2 peut s'étendre jusqu'à un an⁷. Cette durée explique le fait que la majorité des jeunes est encore en formation, et parfois en première ou deuxième année, trois à quatre ans après l'arrêt.

Deuxièmement, ils présentent une composition complexe. Orientés vers la recherche d'une nouvelle place d'apprentissage, plus largement d'une nouvelle formation, ou d'un premier emploi, ils se caractérisent par une alternance, voire un cumul, de différentes situations : passages par des structures d'aide à la transition, stages, petits jobs, périodes de chômage. Le récit qu'un ex-apprenti menuisier en formation d'agent d'exploitation fait de son parcours illustre parfaitement l'alternance de nombreuses situations entre l'arrêt d'apprentissage et la reprise de formation :

[1] « J'ai fait une période de chômage, après j'ai eu la Mobilet [structure de transition] et j'ai refait encore une période de chômage. C'était un peu plus long. [...] il y a eu aussi un autre truc de jeunes qui arrêtaient leur apprentissage [TEM]! [...] j'ai fait des stages de peintre en bâtiment, [...] puis après le chômage ils m'ont placé à l'atelier 36 [mesure de réinsertion du chômage]. »
Ex-apprenti menuisier, en formation d'agent d'exploitation

Une partie des jeunes interviewé-e-s fait également l'expérience de l'inactivité (période sans activité de formation ou de travail, ni de recherche de place d'apprentissage ou de travail). C'est ainsi une autre situation qui entre fréquemment dans la composition du temps de transition et qui contraste fortement avec les autres situations et les périodes caractérisées par le cumul d'activités. La période d'inactivité peut, elle aussi, être brève (un mois) ou s'étendre jusqu'à une durée considérable (un an et demi). Le récit d'une ex-apprentie employée de commerce en formation de gestionnaire de commerce de détail au sujet de T1½ reflète de façon frappante ce contraste :

[2] « Pendant cette période, c'est vrai que mes journées, je les passais chez moi à dormir, regarder la télé, ordinateur et le soir je sortais. Et puis après, pendant une année et demie j'ai vogué entre les deux magasins de sports A. et puis S. Et puis ensuite, j'ai fait plein de stages et tout et j'ai trouvé. [...] Alors en fait, une année et demie j'ai travaillé. Et une année et demie j'ai rien fait. Mais je dois dire c'est long une année et demie à rien faire. »
Ex-apprentie employée de commerce, en formation de gestionnaire de commerce de détail

Comme le soulignent les propos des apprenti-e-s, la présence de T1½ s'explique en grande partie par les difficultés relatives à la reprise de formation, à savoir choisir une nouvelle formation et surtout retrouver une place d'apprentissage.

La difficulté associée au choix d'une nouvelle formation touche une grande partie des personnes qui changent d'orientation après l'arrêt d'apprentissage. Elle fait écho au premier seuil de transition durant lequel les jeunes sont confronté-e-s au choix d'une formation après l'école obligatoire. A la suite d'un arrêt d'apprentissage, ce choix peut s'avérer délicat dans la mesure où la personne a vécu une expérience difficile (Lamamra & Masdonati, 2009a). Parfois, elle a perdu confiance en elle, est déçue, voire est désenchantée, face à la formation professionnelle et au monde adulte.

⁶ La durée de six mois correspond le plus souvent à la période entre l'arrêt de formation et la rentrée scolaire que les jeunes doivent attendre pour pouvoir reprendre une formation au cas où elles et ils n'ont pas trouvé de nouvelle place d'apprentissage dans les trois mois qui suivent l'arrêt et au cours desquels elles et ils peuvent rester inscrit-e-s à l'école professionnelle. C'est pour cela que nous parlons de T1½ dès que cette période s'étend au-delà de six mois.

⁷ Nous parlons de T2 dès l'achèvement de la formation.

En ce qui concerne la recherche d'une nouvelle place d'apprentissage, les propos des jeunes situent moins la difficulté au niveau de l'état du marché des places d'apprentissage qu'au niveau du stigmate que peut représenter l'arrêt de formation pour l'employeur ou l'employeuse : préférence donnée aux plus jeunes qui sortent de l'école obligatoire, représentation négative de l'arrêt considéré comme une situation à risque ou comme le signe d'un manque de motivation et/ou de compétence, et par conséquent de la personne qui a arrêté comme une personne fragilisée ou qui n'est pas motivée à se former.

Le temps de transition 2 est marqué par le même type d'alternance. Les diplômé-e-s alternent ou cumulent formations et emplois précaires (taux d'activité faibles, CDD) en attendant de décrocher un « véritable » premier emploi. Dans ce cas, le cumul d'activités peut être lié aux incertitudes du marché du travail. Dans l'attente de trouver un premier emploi, les jeunes effectuent des stages, mais essaient également de continuer à se former. Sur le plan institutionnel, il faut relever la disparition des structures de transition, mises en place avant tout pour faciliter la transition 1 et la recherche d'une place d'apprentissage.

Par ailleurs, les temps de transition, tels qu'ils ont été relevés dans la figure 2, révèlent des cas limites (5a, 5b). En effet, peut-on parler de T1½ dans le cas d'alternance d'emplois de courte durée et de périodes de transition suite à un arrêt ou est-ce déjà une forme d'insertion dans le monde professionnel (5b) ? De la même façon, peut-on parler de T2 dans le cas d'alternance d'emplois de courte durée et de périodes de transition suite à l'obtention d'un diplôme ou est-ce déjà une forme d'insertion dans le monde professionnel (5a) ? Pour ces cas ambigus, seule la connaissance de la suite du parcours permettrait de trancher. Cependant, ils témoignent de parcours plus complexes qui se rapprochent des nouvelles modalités d'insertion (Nicole-Drancourt & Roulleau-Berger, 2002).

Ainsi, si la fréquence de reprise de formation met en évidence que tout arrêt ne doit pas être interprété comme une rupture, la discontinuité des parcours et la complexité des périodes de transition suggèrent néanmoins la difficulté de reprendre une formation et de trouver un premier emploi. Les parcours consécutifs à un arrêt apparaissent dès lors comme longs et complexes, loin du parcours « idéal » linéaire (école obligatoire – formation – emploi). Ces caractéristiques peuvent être mal vécues par les jeunes et présenter des risques, particulièrement au niveau de leur santé physique et mentale.

4.4 L'impact de l'arrêt sur les jeunes en transition

Dans le premier volet de la recherche, l'impact de l'arrêt se traduisait principalement par la souffrance dont les jeunes faisaient l'expérience aux niveaux physique, mental ou éthique (Lamamra & Masdonati, 2009b). La souffrance apparaît également dans le récit des parcours après l'arrêt fait dans les entretiens semi-structurés. Elle peut tout d'abord être vue comme le contrecoup des difficultés vécues auparavant, que ce soit lors de la première expérience en formation professionnelle ou de l'arrêt. La souffrance se manifeste alors à différents moments, mais le plus souvent après la reprise de formation, lorsque la situation de la personne s'est stabilisée. Il n'est pas rare alors que les jeunes expriment la fragilité, la fatigue, l'état dépressif dont elles et ils font l'expérience, voire évoquent leurs tentatives de suicide. Pour rendre compte de cette fragilité, une gardienne d'animaux diplômée se compare à un « vase fendu » sur lequel il suffit qu'on souffle pour qu'il se brise. L'employée de commerce diplômée mentionne la dépression dont elle fait l'expérience au moment où elle a trouvé une solution pour poursuivre sa formation :

[3] « Après avoir trouvé cette place au mois d'octobre euh, de l'année euh, de ma, enfin, de ma deuxième année d'apprentissage, euh j'ai complètement explosé en fait euh mentalement, physiquement ça allait plus du tout. Donc j'ai fait six mois d'apprentissage à cinquante pour cent. »
Employée de commerce diplômée

La période de dépression qu'elle traverse (elle parle de léthargie, de perception négative de l'avenir, de tentative de suicide) commence donc au moment où elle a trouvé une nouvelle place d'apprentissage et apparaît comme un contrecoup de son arrêt d'apprentissage et du harcèlement moral dont elle a été victime dans sa première place. En ce sens, ce qui ressort des propos des jeunes rejoint les résultats d'autres recherches sur les conséquences d'un arrêt sur la santé physique et mentale des jeunes (Ferron, Cordonnier, Schalbetter, Delbos-Piot, & Michaud, 1997 ;

Schmid & Stalder, 2007 ; Stalder & Schmid, 2006) : perte de confiance et d'estime de soi, sentiment de déprime voire dépression, comportements à risque comme la consommation d'alcool ou de produits psychotropes, comportements agressifs envers soi-même et envers les autres.

Une deuxième source de malaise est directement liée aux temps de transition. En effet, les périodes de forte alternance ou de cumul d'activités peuvent être sources de surcharge. Toutefois, ce sont les périodes d'inactivité qui sont particulièrement mal vécues par les jeunes. Cette situation est fréquemment décrite comme une période pénible, ce qu'exprime parfaitement une ex-apprentie esthéticienne en formation d'assistante en soins au sujet de T1½ :

[4] « C'était du laisser-aller complet euh j'étais vraiment euh, j'avais envie rien envie de faire. Euh, je restais à la maison et puis je laissais traîner, j'avais des piles de lettres à envoyer et puis euh j'en-voyais pas. Et puis, en même temps j'avais envie de m'en sortir mais j'avais rien envie de faire pour. »
Ex-apprentie esthéticienne, en formation d'assistante en soins

Cette situation est donc non seulement caractérisée par l'inactivité en termes de formation ou de travail mais aussi par un état physique et mental dont les caractéristiques sont proches de symptômes communément associés à un état dépressif : lassitude, découragement, sentiment d'impuissance, manque de motivation. Lors de T2, l'inactivité est d'autant plus mal vécue qu'elle est vue comme mettant en péril l'insertion professionnelle. Outre la peur de rester inoccupé-e-s, les jeunes craignent la déqualification. En effet, elles et ils viennent à peine d'obtenir leur CFC et souhaitent travailler dans leur domaine de compétences sans perdre la main. Cette peur conduit la gardienne d'animaux à accepter un petit job qui ne lui garantit ni un emploi à terme, ni un salaire suffisant, mais la maintient dans son champ d'activité :

[5] « J'ai rien trouvé pendant une année. [...] J'étais assez têtue, j'avais pas envie de me retrouver caissière dans un magasin [...] Entre temps, j'ai trouvé une sorte de petit boulot au vivarium de X [nom de la commune]. Ils cherchaient quelqu'un pour venir travailler les week-ends [...] Et j'ai accepté, parce que j'ai dit : 'voilà, ça peut faire une petite occupation'. [...] Ils m'offraient 100 francs pour la journée... c'était du bénévolat, mais ils nous donnaient 100 francs pour la journée... ça m'a payé les transports et la nourriture [...] Je suis restée presque une année, ça m'occupait et après j'ai trouvé [son poste actuel]. »
Gardienne d'animaux diplômée

Finalement, l'arrêt peut non seulement avoir un impact sur la santé des jeunes, mais aussi sur le rapport qu'elles et ils entretiennent avec la formation. Comme relevé précédemment (voir 4.2), certain-e-s jeunes ne reprennent pas de formation après un premier (Figure 2, parcours 4) ou un deuxième arrêt de formation (Figure 2, parcours 5b). Dans ces cas, l'arrêt provoque une rupture avec le monde de la formation, ce qu'exprime clairement une ex-apprentie employée de commerce, après un deuxième arrêt, sans CFC et sans activité au moment du deuxième entretien :

[6] « Je recommence pas de formation, ça m'a dégoûtée, fini quoi ! »
Ex-apprentie employée de commerce

Cet extrait met en évidence que l'arrêt et les conditions qui le précèdent peuvent avoir un impact important sur la représentation de la formation, puis sur l'insertion professionnelle. Dans les cas mentionnés ci-dessus, c'est en grande partie la représentation négative de la formation, induite par l'expérience antérieure, qui les mène à la rupture avec le monde de la formation et par conséquent vers des formes d'insertion professionnelle plus précaires.

Au vu de ces éléments, c'est donc non seulement l'arrêt prématuré de formation qui se répercute sur la suite du parcours des jeunes (contrecoup fragilisant, difficulté de retrouver une formation, etc.), mais aussi la période longue de transition après l'arrêt qui tend à les fragiliser. En témoignent d'ailleurs les différents termes utilisés à plusieurs reprises pour la désigner : « mauvaise expérience », « galère », « la période la plus dure ». Cependant, les propos des jeunes mettent aussi en évidence la face positive de cette période. Cette dernière est alors considérée comme un temps significatif qui leur a permis de réfléchir à la profession qu'ils voulaient exercer, de gagner en maturité, en estime de soi et en assurance. De nombreux extraits font état de cet aspect. Nous retrouvons ici les propos de l'ex-apprenti menuisier au sujet d'un temps de transition de deux ans :

[7] « Voilà moi je fais partie de ceux qui ont, parce qu'en même temps ces deux ans, j'veux dire, ça m'a permis de réfléchir ! Ça m'a permis de réfléchir, de savoir qui j'étais. De savoir où je voudrais aller. [...] le truc que je me disais c'est voilà quoi, y en a qui arrivent, y en a d'autres pas! Pis moi je fais partie de ceux qui ont, qui sûrement ont besoin de faire peut-être un apprentissage, pis de le rater, pis qu'après ils ont besoin d'un laps de temps pour savoir se retrouver, parce que des fois quand on sort de l'école, on se connaît pas vraiment. On se connaît que par rapport à l'école, à ce que les profs nous disent et tout ça. Mais par rapport à la vie active ou la vie tout court, on sait pas qui on est. »
Ex-apprenti menuisier, en formation d'agent d'exploitation

Ce qui est frappant ici, c'est le sens que le jeune parvient à donner à l'expérience douloureuse de l'arrêt et à la période de transition qui lui succède. Il considère non seulement cette période comme un temps de réflexion et de connaissance de soi, mais aussi comme un véritable temps de transition qui lui permet de mieux se connaître en dehors du monde scolaire et de se préparer au monde du travail. Ainsi, si certaines recherches ont mis en évidence le poids de l'inactivité ou du temps de transition post-arrêt sur la motivation à chercher une nouvelle place d'apprentissage ou à entreprendre une nouvelle formation (Schmid, 2010), les propos de certain-e-s interviewé-e-s mettent en évidence l'usage qu'elles et ils font de cette période et le sens qu'elles et ils parviennent à lui donner. Dans cette perspective, la valeur fréquemment attribuée à cette expérience est celle de l'épreuve, qui, quand elle a été surmontée, laisse place à un sentiment de soulagement et de fierté d'en être sorti-e gagnant-e. Pour exprimer le dépassement de cette épreuve, une employée de commerce diplômée dit « être devenue une battante » après avoir vécu « la pire période », l'ex-apprenti menuisier en formation d'agent d'exploitation dit être « remonté » après « [s'être] cassé la gueule, [avoir] rampé » ou une assistante dentaire diplômée avoir réussi un « parcours de guerre [...] puis après [être] tranquille ».

4.5 Les ressources sociales dont disposent les jeunes après un arrêt

Les résultats de cette section portent sur les ressources sociales, les liens et réseaux sociaux, qui ont permis aux jeunes de gérer les expériences, parfois douloureuses, après un arrêt, et de trouver des solutions. Après l'arrêt de formation, durant les temps de transition, des besoins particuliers apparaissent. Il s'agit en effet de chercher une nouvelle place d'apprentissage, de trouver des solutions permettant de gérer l'arrêt (structures de transition), de supporter les périodes d'alternance ou de cumul de situations, enfin de supporter l'inactivité. L'importance de bénéficier de solides réseaux n'échappe pas à de nombreux jeunes. Elles et ils sont conscient-e-s du rôle de ceux-ci pour affronter les différents moments de la transition, que ce soit le réseau familial, le réseau professionnel ou le réseau institutionnel. Dans ce contexte, et selon la distinction entre liens forts et liens faibles relevée plus haut (voir 2.3), les liens forts correspondent au réseau constitué par la famille élargie (parents, beaux-parents, frères et sœurs, grands-parents, oncles, tantes, cousin-e-s, petit-e-ami-e, etc.), les ami-e-s, les parents des ami-e-s, les voisin-e-s, etc. Les liens faibles réunissent les réseaux institutionnel et professionnel. Il s'agit ainsi de toutes les structures d'aide à la transition (service d'orientation, mesures d'aide spécifiques, assurance chômage, etc.), des instances liées à la formation professionnelle (médiation, commission d'apprentissage, etc.), ainsi que du corps médical. Enfin le réseau professionnel comprend les premiers contacts dans le monde du travail (collègues de travail, employeur-e, formateur et formatrice en entreprise, enseignant-e-s professionnel-le-s, collègues de cours, etc.)⁸

Les liens forts sont passablement présents, notamment pour trouver une place de stage, une place dans une structure de transition, voire une nouvelle place d'apprentissage. A ce niveau, la famille, et principalement les parents, est fréquemment mentionnée par les jeunes.

⁸ Dans le cadre de la formation professionnelle duale, certains types de liens sont difficiles à qualifier précisément. En effet, la formation se déroulant en partie en école professionnelle, une part du réseau institutionnel ou professionnel concerne les enseignant-e-s et les collègues de cours. Les relations qui lient les apprenti-e-s à leurs collègues de cours et à leurs enseignant-e-s sont encore fortement imprégnées des relations qu'elles et ils avaient au secondaire avec leurs « camarades de classes » et leurs enseignant-e-s. Ce sont donc des liens réguliers voire soutenus. Par conséquent, on est plus près des liens forts au sens où Granovetter (1973) l'entend. Toutefois, la fréquence espacée des cours en école professionnelle (1 jour à 1 jour et demi par semaine), ainsi que la variété des origines socio-économiques des apprenti-e-s laissent penser que ces réseaux sont moins homophiles et davantage périphériques, ce qui les fait ressembler à des liens faibles (Granovetter, 1973). En effet, ces réseaux institutionnels et/ou professionnels permettent potentiellement d'accéder à de nouvelles places d'apprentissage éloignées du cercle intime.

A côté de la famille, les nouveaux réseaux qui se sont constitués durant la première rencontre avec le marché du travail apparaissent de façon plus marquée (soutien actif de collègues de cours, du patron, de la personne formatrice en entreprise). Ce réseau professionnel naissant permet d'élargir les perspectives professionnelles, en accédant à des entreprises que le cercle des connaissances n'aurait pas connues. C'est par exemple grâce à une collègue de cours que l'assistante dentaire diplômée est informée d'une place vacante chez un autre dentiste :

[8] « Et l'apprentie de troisième année qui était dans ma classe, qui a redoublé en fait. Elle a pensé à moi, puis elle m'a appelée sans lui demander au patron... »

Assistante dentaire diplômée

Les structures de transition apparaissent clairement dans les propos des jeunes durant cette période. Le rôle important joué par ces structures est notamment relevé par un ex-apprenti charpentier en formation de poseur de sols :

[9] « Le SEMO [semestre de motivation] m'a aidé, on va dire. Ben déjà ça nous garde un rythme, un rythme de vie [...] au moins, ils nous poussent aussi, mais ça motive quand même... Y connaît du monde, pis ça marche comme ça... [...] C'est un prof [du SEMO] qui m'a donné un stage. [...] Ceux qui m'ont beaucoup remonté le moral, c'est vraiment le SEMO en fait, parce qu'ils sont vraiment proches des élèves... »

Ex-apprenti charpentier, en formation de poseur de sols

Outre le soutien concret (garder un rythme), ces structures permettent aussi un accès privilégié vers des stages, des places d'apprentissage ou encore vers d'autres mesures de transition. Enfin, un élément plus inattendu et relevé par différent-e-s jeunes de notre population, est le soutien moral apporté par ces structures. Les témoignages relèvent à de nombreuses reprises l'impact du passage par ces institutions sur l'estime de soi et la confiance en soi, souvent mises à mal par l'expérience ayant conduit à l'arrêt et par l'arrêt lui-même.

Compte tenu de la durée parfois très longue de T1½, plusieurs réseaux sont nécessaires pour affronter les diverses situations rencontrées. L'ex-apprenti menuisier en formation d'agent d'exploitation est une parfaite illustration de l'imbrication de ces divers type de soutien :

[10] « J'ai galéré pendant 2 ans, j'étais au chômage. Bon j'ai eu de la chance, j'ai eu mes parents qui m'ont toujours soutenu, mais j'étais aussi à côté de Mobicat [structure de transition] [...] Y avait des cours de français, des cours de maths, y avait un peu de tout, y avait aussi des cours pour faire des lettres, des CV... [...] Après, ça s'est fini, j'ai encore été dans une période de chômage où j'étais chez moi à rien faire. Mes parents essayaient à leur façon de m'aider. [...] Donc, y me faisaient lever à 8-9h du matin pour que je cherche du travail. [...] Et pis un jour, y a mon père qui m'a dit : 'Ouais, y a [nom de la ville] qui cherche un agent d'exploitation' [...] Tous mes potes aussi, ils me soutenaient quoi, ils étaient vraiment limite à m'insulter... »

Ex-apprenti menuisier, en formation d'agent d'exploitation

Outre la diversité des liens, cet extrait montre aussi des soutiens à des niveaux très variables : l'aide concrète (soutien scolaire, aide à rédiger des CV) donnée par les structures de transition ; le soutien moral et l'aide immatérielle (garder un rythme, avoir un cadre) offerts par les proches et les structures de transition ; et l'accès à des stages, nouvelles places d'apprentissage fourni par l'ensemble de ces réseaux.

Lors de la dernière étape du processus de transition école-travail, les liens sociaux jouent une fois encore un rôle déterminant en termes d'insertion professionnelle. En effet, il s'agit à l'issue de la formation de trouver un premier emploi. Cela est particulièrement délicat dans le contexte actuel (voir 2.2).

Les liens forts sont toujours assez présents dans la phase d'insertion professionnelle. Parfois, le réseau de proximité permet de décrocher un premier emploi, c'est le cas d'un pâtissier-confiseur diplômé, qui a entendu parler de son actuelle place de travail par son cercle de relations :

[11] « Y avait un ami d'un ami à ma mère [...] qui est pâtissier. [...] J'ai discuté avec lui, il m'a dit : 'Y a cette pâtisserie qui a l'air pas mal [...] Tu pourrais aller voir. Ça vient d'ouvrir.' Donc moi, ce que j'ai fait, c'est que j'ai pris mon CV et tout et puis je suis passé. Et puis j'ai vu le patron et puis il discutait du fait qu'il n'avait personne, il était nouveau et que 'Ouais, j'ai vraiment besoin de quelqu'un pour l'instant, donc je te prends pour les fêtes et peut-être après suivant comment ça marche' »

Pâtissier-confiseur diplômé

Lorsque les proches ne permettent pas directement de trouver le premier emploi, elles et ils sont présent-e-s en conseillant les jeunes travailleurs et travailleuses dans leurs choix.

Enfin, l'accès au premier emploi est parfois rendu possible par le réseau professionnel que les jeunes se sont forgé durant leur formation professionnelle. Le cas d'une vendeuse en optique est tout à fait intéressant. Elle a été soutenue par son patron, ainsi que ses collègues, tout au long d'un parcours assez difficile, tant et si bien qu'elle n'a pas arrêté sa formation, mais est passé d'une formation d'opticienne à un emploi de vendeuse en optique dans la même entreprise, où le soutien se poursuit :

[12] « Mon patron se renseigne toujours [pour qu'elle puisse obtenir son diplôme d'opticienne en emploi] jusqu'à maintenant parce qu'il y a pas mal de choses qui changent. [...] Tous mes collègues étaient présents, donc ils se sont vachement impliqués aussi. [...] Ils m'ont bien aidée aussi, c'est un travail d'équipe ! »

Ex-apprentie opticienne, vendeuse en optique

Ce cas exceptionnel souligne l'engagement du réseau professionnel tout au long du processus de transition.

Durant le processus qui conduit à l'arrêt et lors de T1½, les apprenti-e-s ont fréquemment évoqué les instances liées directement au système de la formation professionnelle (médiation scolaire, commission d'apprentissage), de façon assez négative en ce qui concerne T1, et de façon plus nuancée pour T1½. Celles-ci réapparaissent durant T2 et semblent davantage être perçues comme de véritables ressources. C'est ce dont témoigne une cuisinière, dans sa nouvelle place d'apprentissage et à quelques mois de la fin de sa formation :

[13] « J'ai appelé un jour mon commissaire d'apprentissage en pleurs en disant : 'Voilà ce qui se passe où je suis, ils m'ont encore fait ça, c'est terminé, je pars. Je ne supporte plus, promettez-moi de me trouver une place d'apprentissage.' Il me fait : 'Mais c'est pas possible, oui, oui, je vous promets, on va trouver une situation. Il est pas question, parce que si vous n'avez pas d'employeur, vous ne pouvez pas aller aux examens' »

Apprentie cuisinière

Les acteurs de la formation professionnelle interviennent ici pour s'assurer du bon déroulement de la fin de l'apprentissage. Bien que n'agissant pas véritablement au moment de T2, ce commissaire rend possible le bon déroulement de cette étape. Hormis cet exemple, il s'agit de souligner ici l'absence, dans notre corpus, de personnes ayant attribué leur entrée dans le marché de l'emploi au réseau institutionnel. En effet, les personnes ayant expérimenté une période relativement longue de transition après avoir terminé leur formation professionnelle ne mentionnent que l'assurance chômage, et généralement en termes assez négatifs.

En ce qui concerne T2, les liens sociaux interviennent prioritairement en vue d'un accès à l'emploi, quel que soit le statut (CDD, CDI) ou le taux d'activité (100%, temps partiel) de celui-ci.

A partir de ces éléments, différentes remarques peuvent être faites à propos des réseaux à disposition des jeunes ayant vécu un arrêt prématuré en formation professionnelle. Tout d'abord, l'analyse a permis de souligner la prégnance des liens forts, et en particulier du réseau familial. Il est le principal, parfois l'unique réseau utilisé, au cours des deux moments de transition étudiés. Ce constat rejoint les résultats proposés par Degenne et collègues (1991), qui soulignent l'importance et l'efficacité des liens forts chez des jeunes peu diplômé-e-s, afin qu'elles et ils accèdent à un premier emploi. Dans ce sens, on peut considérer que pour cette population particulière (adolescent-e-s ayant vécu un arrêt d'apprentissage une année après être sorti-e-s du secondaire), la gestion d'un arrêt, l'accès à une seconde place d'apprentissage ainsi que l'accès à un premier emploi sont assimilables au processus d'insertion professionnelle évoqué dans l'étude susmentionnée.

Parallèlement à ce premier constat, il s'agit également de relever la relative faiblesse des liens faibles. C'est particulièrement le cas en ce qui concerne T2, durant lequel les structures institutionnelles sont quasi absentes. Cela renvoie au fait que les structures d'aide à la transition sont surtout présentes lors du seuil de transition 1, où elles fonctionnent souvent comme des « salles d'attente » avant l'entrée en formation professionnelle (Meyer, 2003). On les retrouve en T1½ pour permettre aux jeunes de retrouver une place d'apprentissage, se préparer à postuler et reprendre confiance en elles et eux. Par contre, il n'existe pas de structures ou de politiques permettant d'affronter la transition 2, contrairement à d'autres pays européens où des politiques soutiennent l'insertion professionnelle par des mesures concertées (emplois subventionnés).

Ensuite, le recours des jeunes aux réseaux évolue. Ce constat a surtout pu être fait entre les deux volets de la recherche (Lamamra, Jordan, & Duc, 2013). A la sortie de l'école obligatoire, ce sont clairement les réseaux de proximité qui sont mobilisés. Les jeunes commencent à activer plus facilement d'autres réseaux par la suite. Grâce à leur expérience en formation professionnelle, de nouveaux liens se sont développés et permettent la constitution d'un premier réseau professionnel et l'élargissement du réseau institutionnel. Cependant, sur les 16 personnes interviewées dans le deuxième volet, on peut observer un double mouvement : d'une part, l'arrivée de nouveaux liens professionnels et institutionnels en parallèle aux réseaux de proximité pour une majorité de personnes ; d'autre part, pour trois personnes, un repli sur les liens forts et une perte des autres réseaux. Ces derniers cas illustrent le repli sur les liens forts des personnes à faible capital socio-économique dans un contexte d'insécurité économique (Degenne et al., 1991). Le contexte actuel du marché des places d'apprentissage (décalage offre/demande) et une transition chaotique (arrêt prématuré) sont des éléments qui permettraient d'expliquer le mouvement de repli opéré par ces personnes.

Finalement, il est intéressant de constater les nombreuses formes de soutien que ces divers réseaux dispensent. Un résultat plus inattendu est que les liens forts comme les liens faibles offrent des soutiens comparables. En effet, l'accès à une place d'apprentissage, à une structure de transition, à un stage peut être le fait du réseau de proximité, comme du réseau institutionnel ou professionnel. Par ailleurs, ces différents types de liens apportent pareillement un cadre de référence, une aide concrète (soutien scolaire, aide à faire des démarches, à rédiger un CV) ou encore un soutien moral (écoute, empathie, encouragement) (Schmid, 2010).

4.6 L'insertion dans le monde du travail après un arrêt prématuré d'apprentissage

Comme relevé plus haut (Figure 1), un groupe important de la population de l'étude est engagé dans le monde du travail (N=18⁹). Cinq d'entre elles et eux ont un CDI et occupent un emploi à plein temps dans leur domaine d'activité. Ces personnes entrent ainsi parfaitement dans les critères usuels de l'insertion professionnelle : CDI, 100%, adéquation formation-emploi (Trottier, 2000b). Une personne a un CDI, mais est engagée à temps partiel (60%) ; deux autres ont un plein temps, mais dans un emploi à durée déterminée. Ces trois personnes ont des situations qui se rapprochent des nouvelles formes d'insertion (Nicole-Drancourt & Roulleau-Berger, 2002). Enfin, une dernière personne n'a pas achevé sa formation et occupe un emploi non qualifié. A cela peut être ajouté le cas d'une personne qui a obtenu son CFC mais qui est sans emploi et n'est pas inscrite au chômage au moment de l'entretien. Malgré ces deux derniers cas de figure, les situations de ces personnes soulignent l'importance de la qualification (le CFC) dans l'obtention d'un premier emploi répondant aux critères traditionnels ou aux nouvelles modalités d'emploi. La question de la qualification est aussi présente dans les propos des jeunes qu'elles et ils soient insérés dans le monde du travail ou encore en formation. Pour ces personnes, la qualification est fréquemment soulignée comme motivation à mener la formation professionnelle jusqu'au bout, à résister aux difficultés et à essayer de se maintenir en formation (Lamamra & Masdonati, 2009a).

Une minorité de jeunes de notre population (N=2) a abandonné toute formation et n'a pas obtenu de diplôme. Dans un cas, la non reprise de formation intervient immédiatement après l'arrêt ; dans l'autre, elle est différée et intervient après un second arrêt. Pourtant, ces deux personnes sont dans des situations d'emploi très différentes. L'une se retrouve sans formation, au chômage et sans envie de reprendre une quelconque formation ; l'autre a enchaîné les stages et occupe un poste à 100% en CDI. Ce deuxième cas de figure rappelle les nouvelles modalités d'emploi énoncées précédemment. Il est toutefois clair que bien qu'occupant un CDI, cette personne est plus fragile sur le marché de l'emploi, notamment en cas de perte de son poste actuel. Pour ces personnes, la question de la qualification est relativisée, elles mettent en avant d'autres compétences nécessaires à une insertion professionnelle : la débrouillardise, l'expérience, etc. L'ex-apprentie employée de commerce sans CFC et sans activité au moment du deuxième entretien l'exprime en ces termes :

[14] « Je sais ce que je vauds, je sais ce que je suis, j'ai pas besoin de leur montrer. »
Ex-apprentie employée de commerce

⁹ Nous prenons en compte ici les 9 personnes engagées dans le monde du travail et les 9 autres ayant achevé leur formation et dont nous n'avons pas d'information sur la suite, mais dont l'entrée dans le monde du travail peut être supposée (voir 4.1).

Ce qui transparaît ici est que le diplôme seul ne semble pas suffisant pour garantir une insertion professionnelle, puisqu'au moins une personne sans qualification occupe un poste à 100% en CDI et qu'au moins une personne dotée d'un CFC se retrouve sans emploi et visiblement hors du système du travail (y compris le chômage). En outre, le CFC ne garantit pas une insertion dans une forme traditionnelle d'emploi, puisque certaines personnes occupent des temps partiels (imposés) ou qu'elles n'ont pu bénéficier que de contrats en CDD. La question de la qualification apparaît cependant comme un élément transversal : elle figure comme élément central des personnes en formation ou en emploi et est délégitimée ou relativisée par les personnes sans diplôme. Il est clair que dans un contexte de tensions sur le marché du travail et dans une société des savoirs qui valorise le diplôme, comme base à partir de laquelle peut se construire non seulement la carrière professionnelle, mais encore la formation tout au long de la vie, il n'est guère étonnant de voir apparaître la qualification comme question incontournable.

Au-delà d'indicateurs objectifs, il est intéressant de relever quels sont les éléments que les jeunes fournissent pour préciser en quoi et pourquoi elles et ils se sentent inséré-e-s. Compte tenu de la situation objective de la population de l'étude, nous avons une définition très large de l'insertion. Celle-ci concerne donc tant l'insertion (ou le sentiment d'insertion) dans un premier emploi que dans une nouvelle place d'apprentissage. Trois indicateurs se dégagent ici : les relations au travail et l'insertion dans l'équipe ; la prise de responsabilité ; la reconnaissance.

La question de l'insertion dans une équipe de travail est récurrente que ce soit sur le lieu de travail ou de la formation professionnelle. Elle souligne l'importance de l'environnement de travail, du climat, de l'ambiance dans le contexte de la formation professionnelle, éléments qui prennent parfois le pas sur l'intérêt de l'activité et compensent des conditions de travail difficiles (Moreau, 2000). Il n'est donc guère étonnant de retrouver cet aspect relationnel dans la question de l'insertion. L'ex-apprentie opticienne, vendeuse en optique l'exprime très clairement :

[15] « Mon directeur a tout de suite créé cette ambiance un petit peu de famille. »
Ex-apprentie opticienne, vendeuse en optique

C'est également le cas de l'ex-apprentie employée de commerce en formation de gestionnaire de commerce de détail, qui utilise quasi les mêmes termes pour rendre compte de la question de l'ambiance de travail :

[16] « Le soir, on boit souvent l'apéro, y a le patron qui se joint à nous. Mon patron, il dit: 'Cette boîte, c'est une grande famille'. »
Ex-apprentie employée de commerce, en formation de gestionnaire de commerce de détail

Au-delà de la question de l'ambiance conviviale, ces éléments mettent également en avant des dimensions qui ont trait à l'identité professionnelle. Il s'agit ici des dimensions relationnelles de l'identité professionnelle (Dubar, 1996). C'est par le regard d'autrui significatifs, en l'occurrence des collègues, des personnes déjà reconnues comme professionnelles, que l'on acquiert ce statut. Faire partie de la famille, c'est faire partie des professionnel-le-s de l'entreprise, et pour les personnes en formation, faire partie des personnes qui vont devenir des professionnel-le-s reconnue-s. En effet, ce qui est en jeu c'est l'entrée dans un collectif de travail, l'appartenance à une communauté de pairs (Lave & Wenger, 1991).

Un autre élément évoqué de façon récurrente par les jeunes pour exprimer un sentiment d'insertion réussie est la question des responsabilités. Celles-ci peuvent leur être confiées indépendamment d'une fonction particulière, ce qui témoigne d'une reconnaissance de leur travail et de leurs compétences. Elles et ils atteignent ainsi le statut de professionnel-le-s, de personnes ayant quitté le statut d'apprenti-e. Compte tenu de l'ambiguïté de ce rôle et des contraintes qui lui sont associées (Lamamra & Masdonati, 2009a; Moreau, 2000), pouvoir, grâce à des responsabilités, être distingué-e de son statut antérieur est extrêmement valorisant. Dans certaines situations, ces responsabilités s'accompagnent d'une fonction spécifique, ce qui signifie à la fois une distinction par rapport au statut antérieur et témoigne d'un parcours ascendant. Cette mobilité professionnelle ascendante est très clairement exprimée par l'employée de commerce diplômée, qui occupe une fonction d'assistante de direction :

[17] « Les bons moments [de son parcours] c'est avoir trouvé une place, être ce que je suis aujourd'hui. [...] Puis être devenue une battante, parce qu'en première année, je me voyais pas assistante de direction à 20 ans. »
Employée de commerce diplômée

Cet indicateur se retrouve également chez les personnes qui sont encore en formation. Dans leur cas, il s'agit des responsabilités qui leur sont attribuées dans leur nouveau contexte d'apprentissage. L'importance que revêtent ces responsabilités se rapporte ici à la reconnaissance de leur parcours antérieur par le nouvel employeur. Les jeunes concerné-e-s peuvent ainsi faire preuve d'une expérience acquise au cours de leur première expérience en formation professionnelle, même si celle-ci a débouché sur un arrêt.

Les responsabilités renvoient à la construction d'une identité professionnelle. Si au cours de leur formation, les jeunes ont endossé plusieurs identités (de métier, de professionnel-le, d'apprenti-e) (Lamamra & Masdonati, 2009a), il est particulièrement valorisant de pouvoir quitter l'identité hybride d'apprenti-e pour celle de professionnel-le, ou du moins quitter le statut de néophyte pour s'approcher du statut de quasi professionnel-le.

Ainsi, la mobilité ascendante ne se mesure pas uniquement en termes de fonction occupée, mais aussi en termes d'identité investie et reconnue par autrui. La question de la reconnaissance est en effet étroitement liée à celle des responsabilités comme chez cette assistante dentaire diplômée, qui obtient une reconnaissance d'abord par le fait d'être chargée de l'encadrement des apprenties et ensuite, par les encouragements et remerciements reçus au quotidien :

*[18] « Qu'il [le patron] vienne me dire que je suis le rayon de soleil du cabinet, franchement peut-être que c'est rien, mais pour moi c'est comme s'il m'offrait je ne sais combien d'argent en me disant merci. Je préfère encore qu'il me remercie avec des mots qu'on me donne de l'argent. »
Assistante dentaire diplômée*

Dans cet extrait, l'aspect relationnel est très important. Cette jeune femme considère qu'elle bénéficie d'une bonne insertion professionnelle, car les trois indicateurs sont présents. Tout d'abord, elle a des responsabilités, puisqu'elle est en charge des apprenties. Ensuite, elle est reconnue par son employeur et enfin, cette reconnaissance témoigne d'une très bonne entente avec le reste de l'équipe. Ces indicateurs subjectifs sont particulièrement intéressants dans ce cas, puisqu'en ce qui concerne les éléments objectifs, si la jeune femme est bien en CDI, elle n'occupe cependant qu'un emploi à temps partiel (60%), taux d'activité qu'elle ne désirait pas.

Dans le cadre de l'insertion dans une nouvelle place d'apprentissage, l'articulation est la même. Il s'agit à la fois d'être reconnu-e dans son statut de personne en formation et d'avoir la charge de tâches valorisantes, stimulantes. Dans ce cas, nous retrouvons, au cœur de la question de la reconnaissance, la tension entre apprendre et produire, spécifique au statut d'apprenti-e. Il s'agit à nouveau de reconnaître l'expérience antérieure (on n'est pas un-e apprenti-e comme un-e autre) tout en reconnaissant aussi le statut de personne en formation.

Ce dernier indicateur met également en avant la question de l'identité professionnelle, il s'agit d'être reconnu-e comme un-e professionnel-le ou comme une personne en formation en voie de le devenir. Cette transversalité de la question identitaire indique que nous avons affaire à une population jeune, en pleine construction de son identité professionnelle.

Pour finir, une catégorisation de l'insertion de notre population peut être proposée à partir de l'articulation des indicateurs objectifs et subjectifs relevés ci-dessus (Trottier, 2000a). Les catégories utilisées ont été constituées à partir des catégories mentionnées dans différents travaux qui portent sur l'insertion de jeunes encore en formation (Gauthier et al., 2004; Rastoldo et al., 2009). Quatre groupes se détachent, les personnes dont l'intégration est assurée, celles qui sont en voie d'intégration, celles pour qui l'intégration est laborieuse et enfin, les personnes qui se trouvent en voie de marginalisation¹⁰.

Nous parlons d'intégration assurée pour les personnes qui ont une forme de stabilité de l'emploi (CDI ou succession de CDD, à 100% ou à temps partiel) et qui font état d'une satisfaction dans leur situation (sentiment d'insertion, intégration dans l'équipe, reconnaissance de leur statut de jeune travailleur, etc.). Enfin, les personnes que nous avons placées dans ce groupe sont en mesure de faire des projets stables et réalisables.

¹⁰ Les catégories utilisées par Gauthier et al. (2004) sont les suivantes : jeunes stabilisés sur le marché du travail (stabilité de l'emploi typique ou non) ; jeunes en voie de se stabiliser sur le marché du travail (retour en formation qualifiante ou premier emploi stable) ; jeunes en situation précaire (chômage, emploi de survie, retour en formation) et jeunes en marge du marché du travail (sans activité, petits jobs, problèmes de santé, etc.). S'ajoute à cela la question de la capacité à formuler des projets réalisables, que l'on retrouve chez les jeunes stabilisés et en voie de l'être. Les catégories utilisées par Rastoldo et al. (2009) sont les suivantes : intégration assurée (stabilité de l'emploi et satisfaction au travail) ; intégration incertaine (précarité de l'emploi et satisfaction au travail) ; intégration laborieuse (stabilité de l'emploi et insatisfaction au travail) et intégration disqualifiante (précarité de l'emploi et insatisfaction au travail).

Nous disons de personnes qu'elles sont en voie d'intégration, lorsqu'elles sont en formation qualifiante (et ce indépendamment de la durée de T1½), qu'elles sont satisfaites de leur situation de formation (sentiment d'intégration dans l'équipe, reconnaissance de leur statut d'apprenti, etc.), qu'elles parviennent à formuler des projets relativement stables, en particulier en lien avec la fin de leur formation.

Nous parlons d'intégration laborieuse pour les personnes qui ont connu un temps de transition important et dont la situation oscille entre stabilité et précarité d'emploi (par exemple une personne qui a un CDI, mais qui n'a aucune qualification, et dont on sait que les chances sur le marché du travail sont plus faibles si elle venait à perdre son emploi), mais également entre satisfaction et insatisfaction de leur situation (une personne qui serait satisfaite d'avoir un emploi, car ayant eu un parcours difficile jusque-là, mais dont la satisfaction n'aurait à voir qu'avec le fait d'avoir une source de revenu et qui ne se sentirait ni intégrée dans l'équipe, ni n'aurait une identité professionnelle valorisée). Par ailleurs, les personnes de cette catégorie ont des difficultés à formuler des projets ou lorsqu'elles y parviennent ont des projets irréalistes, flous ou encore incertains.

La dernière catégorie concerne des personnes qui sont en voie de marginalisation ou qui ont des risques importants de l'être. Ces personnes sont hors travail, mais aussi hors formation. Elles sont relativement insatisfaites de cette situation. En outre, elles formulent des projets irréalistes ou réalistes mais angoissants, inhibants.

Nous avons soumis la population étudiée à cette analyse et tenté de la répartir dans les différentes catégories susmentionnées. Pour ce faire, seules les données récoltées par entretien ou questionnaire ont pu être utilisées (N=22), le suivi de dossier administratif ne donnant pas un niveau d'informations (perceptions subjectives) suffisant. Ainsi, dans notre population, la majeure partie des jeunes connaît une intégration assurée (N=7) ou est en voie d'intégration (N=11). Les quatre autres personnes connaissent soit une intégration laborieuse (N=2), soit sont en voie de marginalisation (N=2). Ces premiers résultats confirment l'image qui se dégageait lors de l'instantané de la situation trois à quatre ans après un arrêt (voir 4.1), c'est-à-dire une situation relativement positive. Dans cette perspective, un arrêt prématuré en formation professionnelle n'a pas un impact déterminant sur l'insertion professionnelle future, les jeunes de notre population ayant de bonnes chances de connaître une intégration professionnelle. Cependant, ces résultats soulignent que l'arrêt ralentit le processus de transition école-travail, puisque la majorité des jeunes est en voie d'intégration, soit encore en formation. Enfin, quelques situations rappellent que malgré ce bilan globalement positif, l'arrêt peut constituer un risque important pour la suite du parcours. L'analyse en termes d'insertion professionnelle confirme ainsi la nécessité d'appréhender le phénomène de l'arrêt et son impact sur la suite des parcours de manière nuancée.

4.7 La centralité du travail malgré tout

En filigrane des éléments subjectifs que les jeunes mettent en avant pour parler de leur insertion, apparaît la question de la centralité que le travail revêt pour elles et eux. Sans entrer dans les débats sur la fin du travail (Rifkin, 1996), il s'agit ici de relever la permanence de la valeur de celui-ci. Cela est d'autant plus intéressant pour une population qui a connu une transition école – travail délicate (Masdonati, Lamamra, & Jordan, 2010). En effet, on aurait pu supposer que l'interruption de formation professionnelle les porte à désinvestir la sphère professionnelle et à remettre en discussion la centralité du travail. Il n'en est rien, et l'importance du travail se retrouve d'une part, dans la façon dont elles et ils évoquent le non-travail (inactivité, chômage, etc.), et d'autre part, dans tout ce qu'elles et ils associent au travail.

La centralité du travail apparaît tout d'abord « en creux » dans la manière dont les jeunes considèrent les périodes d'inactivité et de chômage. Ces périodes apparaissent en effet comme fortement anxiogènes car elles renvoient, entre autres, à certaines représentations sociales négatives : la figure du décrocheur, du chômeur. Dans certaines situations, ces représentations négatives incitent certaines personnes en période de transition à refuser de s'inscrire au chômage.

Le vécu négatif de l'inactivité mais aussi le regard critique qu'elles et ils portent sur le chômage montrent que ces jeunes souhaitent avant tout être des personnes actives. C'est cela qui les a poussé-e-s à choisir la formation professionnelle, qui les a motivé-e-s à chercher une nouvelle place d'apprentissage, ou encore les a poussé-e-s à accepter un poste précaire ou un emploi non

qualifié. Le travail paraît dès lors central pour trouver sa place dans la société, pour se définir socialement. Pour ces jeunes, le modèle reste donc celui d'un emploi salarié comme principal vecteur d'insertion professionnelle et sociale.

Cependant, le travail n'est pas idéalisé. En effet, lorsque les jeunes l'évoquent, leur représentation du monde du travail est assez réaliste, elles et ils connaissent les principaux enjeux et les difficultés de celui-ci. La formation professionnelle duale par son lien étroit avec le marché du travail a socialisé les jeunes très tôt aux réalités professionnelles (contraintes d'horaires, de productivité, de respect de la hiérarchie, etc.) Leur vision du travail est parfois même un peu désenchantée.

Une première expérience douloureuse, un parcours après l'arrêt complexe et discontinu conduisent en effet certain-e-s jeunes à une forme de désillusion face au monde du travail comme en témoignent les propos de la gardienne d'animaux diplômée :

*[19] « Là où j'ai commencé ils avaient quand même réussi à me dégoûter du travail. Quand on rentre dans un milieu professionnel, on sort de l'école, c'est notre première expérience professionnelle, elle se passe mal comme ça... On s'dit 'wow, c'est partout comme ça ? C'est pas possible... c'est ça ! C'est ça le, le travail ? On se fait, on se fait massacrer...' »
Gardienne d'animaux diplômée*

De nombreux jeunes parviennent à dépasser cette représentation négative de la formation professionnelle et du travail, souvent aidé-e-s par une deuxième expérience plus positive. Pour d'autres au contraire, comme relevé plus haut (voir 4.4), cette représentation négative les conduit à une rupture avec le monde de la formation et par conséquent vers des formes d'insertion plus précaires.

Même dans ces cas, le travail reste néanmoins central comme lieu d'insertion et de mobilité sociale, et revêt une fonction instrumentale. Pour autant, les jeunes interviewé-e-s n'ont pas seulement une vision utilitariste du travail puisqu'elles et ils mettent aussi en avant l'importance d'aimer son travail, ne voulant pas réduire leur rapport à celui de l'obligation d'avoir une activité pour gagner sa vie. L'intérêt porté à son travail est par ailleurs caractéristique de cette population : importance de la question du choix professionnel et de l'orientation. Nombre de jeunes ont arrêté parce que le métier ne leur plaisait pas ou ne correspondait pas à leurs attentes. La question d'un métier choisi parce qu'il plaît est donc centrale à ce moment de leur parcours.

Comme évoqué précédemment (voir 4.5), la question de la mobilité est importante. Ainsi, l'obtention d'un statut et de responsabilités permettent de mesurer le chemin parcouru. La vision du travail, bien que très fréquemment réaliste (marché tendu, difficultés à trouver un emploi, flexibilité ou conditions précaires), reste très traditionnelle pour un certain nombre de jeunes. Le travail est le lieu d'une possible mobilité sociale ascendante. Plusieurs des jeunes interviewé-e-s partagent cette vision du travail où l'on commence au bas de l'échelle (elles et ils l'ont expérimenté au moment de leur apprentissage) et où progressivement on peut grimper. C'est la vision que partage l'ex-apprentie employée de commerce en formation de gestionnaire de commerce de détail :

*[20] « Moi je trouve que ça fait le premier pas de l'échelle. Puis on monte, enfin on voit ce que c'est vraiment la vie. »
Ex-apprentie employée de commerce, en formation de gestionnaire de commerce de détail*

Cet extrait illustre également un autre rôle du travail, ou de la formation professionnelle qui est son anti-chambre, à savoir l'insertion dans la société à travers l'entrée dans la « vraie vie ».

Au terme de ces réflexions, il semble important de souligner la différence entre le travail d'une part, et l'emploi ou la formation dans lesquels les jeunes sont inséré-e-s d'autre part. Si le travail au sens large est extrêmement important, comme lieu d'insertion, de construction identitaire, de mobilité sociale, il n'en est pas pour autant magnifié. La vision qu'en ont les jeunes est souvent assez réaliste, voire critique. Cependant, ce que ces personnes soulignent positivement ce sont leur réalité professionnelle (l'ambiance, la reconnaissance, les responsabilités). Aussi, si la vision du travail est parfois désenchantée, l'emploi lui est souvent plus positivement perçu.

5 Éléments de conclusion

Les éléments descriptifs mis en évidence par la situation des jeunes et la reconstitution des parcours ainsi que les résultats de l'analyse thématique des entretiens donnent un éclairage particulier sur la problématique de la transition.

Premièrement, l'analyse descriptive de la situation trois à quatre ans après l'arrêt et des parcours suivis relativisent l'impact d'un arrêt sur la suite du parcours de formation et de transition. Cela permet en effet de dépasser le point de vue parfois trop statique adopté sur l'arrêt de formation, qui peut mener à une interprétation univoque de l'arrêt comme une rupture (Rastoldo et al., 2009 ; Schmid, 2010), et de le considérer comme une interruption momentanée dans le parcours de transition. Toutefois, la mise à jour du temps de transition T1½ souligne la participation de l'arrêt aux phénomènes d'allongement et de complexification que connaît la transition école-travail.

Il est deuxièmement intéressant de revenir sur ce temps de transition inédit. S'il participe à la complexification de la transition et est souvent source de souffrance pour les jeunes ayant vécu un arrêt, il peut être vu comme une épreuve d'initiation et de familiarisation au monde du travail. En effet, il apparaît ici comme un lieu de socialisation au monde du travail et au marché de l'emploi. En ce sens, c'est non seulement la période de formation mais aussi T1½ qui se présente comme une période de socialisation, et ce à différents niveaux. La formation professionnelle duale est le lieu d'une socialisation professionnelle (transmission et intégration de savoirs, de techniques propres à une activité) (Quenson, 2001) et d'une socialisation au métier (confrontation à des normes, valeurs, règles, codes propres à un domaine d'activité) (Dubar, 1996). Elle permet aussi une socialisation au travail, c'est-à-dire une habitude à l'organisation et à la division du travail, et à la hiérarchie (Moreau, 2003). Après l'arrêt, durant la période de transition T1½, les jeunes suivis connaissent une autre forme de socialisation. En effet, l'alternance ou le cumul d'activités et d'inactivité préfigure le marché du travail dans lequel ils vont s'insérer. En ce sens, il est question d'une véritable socialisation aux logiques actuelles du marché du travail (irrégularité, flexibilité, mobilité) et aux nouvelles formes d'emploi (stages, contrats à durée déterminée (CDD), emplois peu rémunérés et en lien indirect avec la formation) (Heinz, Kelle, Witzel, & Zinn, 1998 ; Kergoat, 2006). Certains parcours, dont on peut se demander s'ils illustrent un temps de transition complexe ou une forme d'insertion précaire dans l'emploi, sont en ce sens emblématiques (Nicole-Drancourt & Roulleau-Berger, 2002).

Ces éléments donnent ainsi un éclairage nouveau sur la représentation de l'arrêt comme un échec et par conséquent sur les critères de réussite du processus de transition. En effet, dans un contexte d'allongement et de complexification de la transition tel que décrit plus haut, le critère de réussite ne peut plus être celui d'une transition linéaire école obligatoire – formation professionnelle – emploi tel qu'il a prévalu longtemps (Eckmann-Saillant, Bolzman, & de Rham, 1994). Alors que les parcours de transition discontinus deviennent courants (Bergman et al., 2011), la notion même d'arrêt, par son caractère trop définitif, demande à être discutée. Par ailleurs, c'est son effet paradoxal qui est mis en évidence ici. Il est d'une part à chercher du côté de la socialisation au marché du travail et aux nouvelles formes d'emploi qu'il permet. Il est illustré d'autre part par l'étoffement du réseau qu'il occasionne : développement et consolidation des liens forts et faibles. Dans un certain nombre de cas, l'arrêt pourrait donc avoir un effet positif sur le processus général d'insertion professionnelle.

Pour finir, relevons les apports d'une recherche qualitative longitudinale à l'étude des transitions. Premièrement, la perspective qualitative a permis de souligner la complexité des périodes de transition, en illustrant les éléments qui participent de leur allongement. L'analyse fine des parcours a aussi permis de pointer leur écart par rapport à un parcours-type linéaire encore fréquemment perçu comme la norme.

Deuxièmement, la perspective longitudinale a fait apparaître un troisième seuil de transition, inédit : T1½. Sa récurrence ainsi que les similarités qu'il présente avec T1 confirment que l'arrêt prématuré en formation professionnelle fait partie intégrante du processus de transition (Masdonati et al., 2010). Cette perspective souligne que la transition n'est pas un moment ponctuel (le passage entre l'école et la formation professionnelle), mais bel et bien un processus qui commence en amont (orientation et choix d'un métier), se poursuit pendant l'expérience en formation professionnelle (essais-erreurs, changement d'orientation, arrêt) et se termine en aval de l'obtention d'un CFC (insertion durable dans une profession).

Enfin, la perspective longitudinale permet une réflexion globale sur les différentes formes de socialisation en œuvre durant cette période, que ce soit durant la formation professionnelle ou durant les temps de transition. De ce point de vue, on peut souligner que le système dual ne propose plus nécessairement une transition douce et aménagée vers le marché du travail, mais que l'entier du processus de transition fonctionne comme un lieu de socialisation professionnelle (au travail, aux logiques d'emploi), qui habitue les jeunes aux nouvelles normes en vigueur sur le marché de l'emploi.

6 Pistes d'action

Les connaissances produites par cette étude offrent également la possibilité de réfléchir aux pistes d'actions permettant de prévenir ou d'accompagner les arrêts prématurés de formation professionnelle et ce qui y fait suite.

6.1 Sensibiliser les jeunes aux réalités de la formation professionnelle

Un travail de sensibilisation pourrait être envisagé. Pour les élèves, des discussions avec des acteurs et actrices de la formation professionnelle (commissaires d'apprentissage, formateurs et formatrices en entreprise, apprenti-e-s), accompagnées de périodes de stage en entreprise d'une durée suffisante, leur permettrait de découvrir la complexité du monde du travail.

En ce qui concerne les apprenti-e-s, la sensibilisation pourrait consister à parler de leur situation et à mettre en commun leurs expériences et leurs difficultés, ce qui leur permettrait de comprendre que ce qu'elles et ils vivent n'est pas rare.

6.2 Dédramatiser les arrêts prématurés de formation

Sensibiliser les jeunes aux risques que peut représenter un arrêt de formation pour leur parcours et les soutenir pendant et après celui-ci sont des enjeux centraux. Cependant, il est également important que les acteurs et actrices de la formation professionnelle aident à dédramatiser cette expérience, qu'ils véhiculent le message qu'arrêter n'est pas forcément un échec, et qu'interrompre une formation où ça se passe mal peut être la meilleure solution.

En outre, dédramatiser l'arrêt auprès des entreprises ayant été confrontées à ce phénomène permettrait aux responsables de formation de relativiser leur expérience négative (campagnes de sensibilisation et formation continue) et d'éviter que les entreprises renoncent à former. Cette sensibilisation pourrait également encourager les entreprises à donner une chance aux apprenti-e-s ayant connu un arrêt.

6.3 Valoriser les différents réseaux

Les divers réseaux à disposition se sont révélés particulièrement importants pour affronter la transition entre l'école et le monde du travail. Il s'agit donc de les valoriser et de faire en sorte qu'ils soient accessibles et fonctionnent de façon optimale.

Tout d'abord, le réseau familial des jeunes doit être reconnu. Il s'agit en effet de tenir compte de ce réseau particulier, quel qu'il soit. Il peut offrir de nombreuses ressources (soutien moral, motivation, accès à un stage ou place d'apprentissage). Parallèlement, il s'agit de faire particulièrement attention aux personnes n'en disposant pas. Il est également important de valoriser le réseau dont disposent les entreprises. En effet, par leur ancrage dans un tissu économique, ces dernières peuvent faire profiter leurs apprenti-e-s d'un réseau professionnel étendu, notamment dans l'accès à une nouvelle place d'apprentissage après un arrêt ou à un premier emploi. Enfin, compte tenu du manque de connaissances que les jeunes manifestent fréquemment, il est particulièrement important que les diverses aides institutionnelles (structures d'aide à la transition, case management, assurance chômage, commissions d'apprentissage, services sociaux, etc.) soient visibles, facilement accessibles et identifiables. Il s'agirait également de renforcer la coordination entre ces diverses institutions, mais également entre le réseau professionnel et le réseau institutionnel.

6.4 Déconstruire le mythe du parcours linéaire

Le passage de l'école au monde du travail s'allonge et se complexifie, en particulier lorsqu'il est marqué par un arrêt prématuré en formation professionnelle. On est dès lors bien loin de la représentation idéale du parcours linéaire école-formation-emploi, encore largement partagée non seulement par les acteurs et actrices de la formation professionnelle, mais également par les parents des jeunes en transition. Cette référence influence la perception des parcours, et ceux qui s'en éloignent sont considérés comme un échec. Il est donc important de sensibiliser tous les acteurs et actrices (écoles professionnelles, entreprises formatrices, jeunes, familles) à cette nouvelle réalité.

7 Bibliographie

7.1 Références

- Amos, J. (2007). Transitions école – emploi : apports de la recherche TREE. In M. Behrens (Ed.), *La transition de l'école à la vie active ou le constat d'une problématique majeure* (pp. 43-53). Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp).
- Bardin, L. (1986). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bergman, M. M., Hupka-Brunner, S., Keller, A., Meyer, T., & Stalder, B. E. (Eds.). (2011). *Youth transitions in Switzerland. Results from the TREE Panel Study*. Berne : Seismo.
- Bertschy, K., Böni, E., & Meyer, T. (2007). *Les jeunes en transition de la formation au monde du travail. Survol de résultats de la recherche longitudinale TREE, mise à jour 2007*. Berne : TREE 2007.
- Degenne, A., Fournier, I., Marry, C., & Mounier, L. (1991). Les relations au coeur du marché du travail. *Sociétés contemporaines*, 5, 75-97.
- Département fédéral de l'économie. (2005). *Chômage des jeunes en Suisse. Explications et mesures prises*. Berne : OFFT/SECO.
- Deschenaux, F. & Laflamme, C. (2012). Réseau social et capital social : une distinction conceptuelle nécessaire illustrée à l'aide d'une enquête sur l'insertion professionnelle de jeunes Québécois. *SociologieS*. Consulté le 21 juillet 2014 sur <http://sociologies.revues.org/2902>
- Doray, P., Picard, F., Trottier, C., & Groleau, A. (2009). *Les parcours éducatifs et scolaires. Quelques balises conceptuelles*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'étude du millénaire.
- Dubar, C. (1996). *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles* (2nd ed.). Paris : Armand Colin.
- Duc, B., Lamamra, N., & Jordan, M. (2011). La plupart des jeunes encore en formation quatre ans après. *Panorama*, 1, 17.
- Eckmann-Saillant, M., Bolzman, C., & de Rham, G. (1994). *Jeunes sans qualification : Trajectoires, situations et stratégies*. Genève : Les Editions I.E.S.
- Ferron, C., Cordonnier, D., Schalbetter, P., Delbos-Piot, I., & Michaud, P.-A. (1997). *La santé des jeunes en rupture d'apprentissage*. Lausanne : Institut universitaire de médecine sociale et préventive.
- Fournier, G. & Monette, M. (Eds.). (2000). *L'insertion professionnelle, un jeu de stratégies ou un jeu de hasard?* Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, M., Hamel, J., Molgat, M., Trottier, C., & Vultur, M. (2004). *L'insertion professionnelle et le rapport au travail des jeunes qui ont interrompu leurs études secondaires ou collégiales en 1996-1997*. Québec : Institut national de la recherche scientifique (INRS).
- Granovetter, M. S. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380.
- Granovetter, M. S. (1983). The Strength of Weak Ties: A Network Theory Revisited. *Sociological Theory*, 1, 201-233.
- Haeberlin, U., Imdorf, C., & Kronig, W. (2004). *Chancenungleichheit bei der Lehrstellensuche: Der Einfluss von Schule, Herkunft und Geschlecht* Leitungsgruppe des NFP 43. Consulté le 1er juin 2005 sur <http://www.nfp43.unibe.ch>
- Heinz, W. R., Kelle, U., Witzel, A., & Zinn, J. (1998). Vocational training and career development in Germany: Results from a longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, 22, 77-101.
- Hupka-Brunner, S., Sacchi, S., & Stalder, B. E. (2011). Social Origin and Access to Upper Secondary Education in Switzerland: A Comparison of Company-Based Apprenticeship and Exclusively School-Based Programmes. In M. M. Bergman, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T.

- Meyer & B. E. Stalder (Eds.), *Youth Transitions in Switzerland. Results from the TREE Panel Study* (pp. 157-182). Bern : Seismo.
- Hupka, S. & Stalder, B. E. (2011). Jeunes migrantes et migrants à la charnière du secondaire I et du secondaire II. In M. M. Bergman, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer & B. E. Stalder (Eds.), *Youth Transitions in Switzerland. Results from the TREE Panel Study* (pp. 183-200). Berne : Seismo.
- Imdorf, C. (2007). *La sélection des apprentis dans les PME : Compte rendu mars 2007*. Fribourg : Institut de Pédagogie Curative de l'Université de Fribourg.
- Kergoat, P. (2006). De l'indocilité au travail d'une fraction des jeunes populaires. Les apprentis et la culture ouvrière. *Sociologie du travail*, 48, 545-560.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern : Haupt.
- Lamamra, N., Jordan, M., & Duc, B. (2013). The Factors Facilitating School-to-Work Transition: The Role of Social Ties. A Longitudinal Qualitative Perspective. In J. Seifried & E. Wuttke (Eds.), *Transitions in Vocational Education* (pp. 121-140). Opladen, Berlin, Farmington Hills : Budrich publisher.
- Lamamra, N. & Masdonati, J. (2009a). *Arrêter une formation professionnelle : Mots et maux d'apprenti-e-s*. Lausanne : Antipodes.
- Lamamra, N. & Masdonati, J. (2009b). Faut-il souffrir pour être pro? In N. Lamamra & J. Masdonati (Eds.), *Arrêter une formation professionnelle : Mots et maux d'apprenti-e-s* (pp. 125-140). Lausanne : Antipodes.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lin, N. (1995). Les ressources sociales : une théorie du capital social. *Revue française de sociologie*, 36-4, 685-704.
- Masdonati, J., Lamamra, N., & Jordan, M. (2010). Vocational Education and Training Attrition and the School-to-Work Transition. *Education + Training*, 52(5), 404-414.
- Meyer, T. (2003). Les solutions transitoires – un pis aller ? In OFS (Ed.), *Parcours vers les formations postobligatoires. Les deux premières années après l'école obligatoire*. Résultats intermédiaires de l'étude longitudinale TREE (pp. 101-109). Neuchâtel : OFS/TREE.
- Meyer, T. (2011). On ne prête qu'aux riches : l'inégalité des chances devant le système de formation en Suisse. In M. M. Bergman, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer & B. E. Stalder (Eds.), *Youth transitions in Switzerland. Results from the TREE Panel Study* (pp. 40-65). Berne : Seismo.
- Meyer, T. & Bertschy, K. (2011). The Long and Winding Road from Education to Labour Market: The TREE Cohort Six Years After Leaving Compulsory School. In M. M. Bergman, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer & B. E. Stalder (Eds.), *Youth transitions in Switzerland. Results from the TREE Panel Study* (pp. 92-119). Berne : Seismo.
- Moreau, G. (2000). Les faux semblables de l'apprentissage. *Travail Genres et Sociétés. Le genre masculin n'est pas neutre*, 3, 67-86.
- Moreau, G. (2003). *Le monde apprenti*. Paris : La Dispute.
- Nicole-Drancourt, C. & Roulleau-Berger, L. (2002). *L'insertion des jeunes en France*. Paris : PUF.
- OFS. (2013). *Travail-Chômage des jeunes au sens du BIT*. Consulté le 27 Janvier 2014 sur <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/21/02/ind32.indicator.71309.3207.html>
- Perriard, V. (2005). *Transition de l'école obligatoire vers la formation professionnelle : les facteurs explicatifs des difficultés actuelles*. Lausanne : URSP.
- Quenson, E. (2001). *L'école d'apprentissage Renault (1919-1989)* Paris : Editions CNRS.
- Rastoldo, F., Amos, J., & Davaud, C. (2009). *Les jeunes en formation professionnelle; Rapport III : Le devenir des jeunes abandonnant leur apprentissage*. Genève : SRED.

- Rastoldo, F., Evrard, A., & Amos, J. (2007). *Les jeunes en formation professionnelle. Rapport I : Entrée en formation professionnelle et parcours de formation des diplômés*. Genève : SRED.
- Rifkin, J. (1996). *La fin du travail*. Paris : La Découverte.
- Schmid, E. (2010). *Kritisches Lebensereignis "Lehrvertragsauflösung" Eine Längsschnittuntersuchung zum Wiedereinstieg und zum subjektiven Wohlbefinden betroffener Jugendlicher*. Bern : h.e.p.
- Schmid, E. & Stalder, B. E. (2007). Lehrvertragsauflösung: Direkter Wechsel und vorläufiger Ausstieg: Ergebnisse aus dem Projekt LEVA *Bildungsplanung und Evaluation*. Bern : Bildungsplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- SEFRI. (2013). *La formation professionnelle en Suisse. Faits et données*. Berne : Secrétariat fédéral à la formation, la recherche et l'innovation.
- Stalder, B. E., & Schmid, E. (2006). Lehrvertragsauflösungen, ihre Ursachen und Konsequenzen: Ergebnisse aus dem Projekt LEVA *Bildungsplanung und Evaluation*. Bern : Bildungsplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Trottier, C. (2000a). Le rapport au travail et l'accès à un emploi stable, à temps plein, lié à la formation. Vers l'émergence de nouvelles normes? In G. Fournier & B. Bourassa (Eds.), *Les 18 à 30 ans et le marché du travail. Quand la marge devient la norme...* (pp. 35-57). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Trottier, C. (2000b). Questionnement sur l'insertion professionnelle des jeunes. *Lien Social et Politiques – RIAC*, 43, 93-101.

7.2 Principales publications sur les résultats du projet

- Duc, B., Jordan, M., & Lamamra, N. (2013). *Un arrêt en formation professionnelle, et après ?* Renens : Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle EHP IFFP IUFPF.
- Duc, B. & Lamamra, N. (2013). « C'est comme si c'était un parcours de guerre... et après on est tranquille » : Parcours de jeunes après un arrêt prématuré en formation professionnelle. *Panorama*, 27(5), 18-19.
- Duc, B. & Lamamra, N. (2014). Young People's Progress after Dropout from Vocational Education and Training: Transitions and Occupational Integration at Stake. A Longitudinal Qualitative Perspective. In A.C. Keller, R. Samuel, M.M. Bergman & N. K. Semmer (Eds), *Psychological, Educational and Sociological Perspectives on Success and Well-Being in Career Development*. Dordrecht : Springer.
- Duc, B., Lamamra, N., & Jordan, M. (2011). La plupart des jeunes encore en formation quatre ans après. *Panorama*, 25(1), 17.
- Duc, B., Lamamra, N., Lovric, I., & Mellone, V. (2013). *Lehrabbruch – Was nun ?* Renens : Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle EHP IFFP IUFPF.
- Lamamra, N. & Duc, B. (2012). La transition école-travail comme moment de socialisation professionnelle ? Le rapport au travail des apprenti-e-s suisses ayant connu un arrêt prématuré de leur formation. *Chroniques du Travail*, 2, 28-47.
- Lamamra, N. & Duc, B. (2013). Entrée dans le monde du travail : une expérience de la souffrance. *Revue économique et sociale*, 2, 65-80.
- Lamamra, N. & Duc, B. (sous presse) Lehrabbrüche als Symptom komplexerer und längerer Transitionen. In D. Schaffner & A. Ryter, *Begleitung bei der Berufsintegration – neue Anforderungen an Professionalität*. Bern : HEP.
- Lamamra, N., Jordan, M., & Duc, B. (2013). The Factors Facilitating School-to-Work Transition: The Role of Social Ties. A Longitudinal Qualitative Perspective. In J. Seifried & E. Wuttke (Eds.), *Transitions in Vocational Education* (pp. 121-140). Opladen, Berlin, Farmington Hills : Budrich publisher.

Contacts : Barbara Duc, Barbara.Duc@iffp-suisse.ch, 021 621 82 78

Nadia Lamamra, Nadia.Lamamra@iffp-suisse.ch, 021 621 82 23

Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung
Kirchlindachstrasse 79 | CH-3052 Zollikofen
Telefon +41 31 910 37 00 | Fax +41 31 910 37 01
www.ehb-schweiz.ch | info@ehb-schweiz.ch

Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle
Avenue de Longemalle 1 | 1020 Renens
Adresse postale : CP 192 | CH-1000 Lausanne 16 Malley
Téléphone +41 21 621 82 00 | Fax +41 21 621 82 82
www.iffp-suisse.ch | info@iffp-suisse.ch

Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale
Via Besso 84 | CH-6900 Lugano-Massagno
Telefono +41 91 960 77 77 | Fax +41 91 960 77 66
www.iuffp-svizzera.ch | info@iuffp-svizzera.ch