

Sélections du système éducatif au marché du travail (Sélections au sein du système éducatif pour le marché du travail)

26èmes Journées du longitudinal à Toulouse.

Session 4 : Sélection à l'entrée en alternance ou en apprentissage

Carolina de Roig Catini

Professeure et chercheuse- Université d'Etat de Campinas, Brésil
Pós-Doctorat - Centre de Recherches Sociologiques et Politiques de
Paris (CRESPPA, UMR 7217)
ccatini@unicamp.br

La sélection comme méthode pédagogique : l'entreprise partenaire de l'éducation publique

Introduction

Un des jeunes interviewés lors de notre recherche de terrain témoigne de sa trajectoire éducationnelle marquée par une formation réalisée par la philanthropie d'une industrie du pneumatique. Au cours de sa deuxième année, Felipe a été sélectionné dans son lycée pour participer aux ateliers de formation organisés par la Fondation Educar Dpaschoal, institution qui joue un rôle important dans la banlieue de Campinas, ville située près de São Paulo, au Brésil. Deux fois par semaine, il faisait des ateliers qu'il décrit comme des activités de sélection, c'est-à-dire, une séquence d'entretiens de groupe qui ont pour but de simuler des situations-limite et d'évaluer ses compétences, telles que sa « capacité de *leadership* », de « communication » et son « esprit d'équipe ».

Parmi les 100 lycéens qui ont participé aux ateliers, Felipe a été l'un des cinq sélectionnés pour superviser, l'année suivante, les mêmes ateliers en échange d'un cours d'anglais payé par la fondation. Pendant la dernière année du lycée, le matin il allait aux cours et l'après-midi il se consacrait 4 fois par semaine à ce projet. Diplômé, l'année suivante, il a été recruté comme jeune apprenti par la société qui préside la fondation sociale. En tant qu'apprenti, il vendait des pièces et des services automobiles par téléphone. Le jeune a réalisé ces tâches pendant un an pour apprendre un métier, et son salaire équivalait à la moitié du salaire minimum, environ 100 euros. Au moment de l'entretien pour la recherche en cours, au premier semestre 2019, Felipe avait 21 ans et n'était plus lié à l'entreprise. Il a continué à faire du bénévolat pour les actions sociales de la fondation et identifie sa participation volontaire à des projets destinés aux jeunes dans les écoles publiques comme un militantisme au sein de ce qu'il considère un « super mouvement social ». Les projets de bénévolat de la Fondation sont majoritairement consacrés à la réforme des écoles, des parcs et des places dans la banlieue de la ville à partir du travail collectif.

Cette communication a pour objectif de présenter une analyse des mécanismes de sélection qui sont à la fois des moyens de recrutement et une méthode éducative entrepreneuriale. L'exemple de Felipe évoqué au début met en évidence la capacité de synthèse d'éléments retrouvés dans d'autres projets éducatifs menés par des entreprises privées, qui ont comme public les lycéens des banlieues de grandes villes. Ces projets s'organisent autour de processus d'évaluation continue de la performance des jeunes et de la sélection négative (VIANA, 2013). Dans cette dynamique, seulement une minorité de jeunes arrive à obtenir un emploi, même si ce dernier est précaire et mal payé. Un deuxième axe d'organisation des projets se situe dans le développement du bénévolat et dans l'entrepreneuriat social.

Cette configuration sera analysée en tant que modalité de sélection pour le marché du travail, mais aussi en tant que pédagogie qui simule la position de travailleurs et d'entreprises dans un marché du travail pendant la crise économique et le chômage massif. Cette méthode se dirige plutôt vers la disciplinarisation des jeunes pour la performance de la sélection que vers l'activité de travail en soi. La jeunesse est la génération la plus atteinte par les relations de travail informelles, les travaux externalisés et intermittents (ANTUNES, 2018, p. 62). L'analyse s'oriente par l'hypothèse de que le travail social est en rapport avec la logique du *workfare* (*qui remplace le Welfare*), caractérisée par l'acquisition de droits en échange d'une contrepartie du groupe ciblé. Cette conception est au sein des « politiques de contrôle répressives » des pauvres, dans lesquelles les bénéficiaires des services sociaux doivent accepter de travailler « sous peine de renoncer à leur droit » (WACQUANT, 2003, p 28).

L'analyse est le résultat partiel d'une recherche en cours à propos des changements des relations entre « travail » et « éducation », en conséquence du partenariat établi entre des écoles publiques et des entreprises privées au Brésil. La recherche empirique a été menée sur la base d'entretiens avec des étudiant(e)s, des enseignants, des directeurs/directrices d'écoles (lycées des banlieues de Campinas et de São Paulo), ainsi que par l'observation non participante de séminaires, d'activités de formation et d'événements d'entreprises privées dans des écoles publiques. Les exemples présentés seront précédés de données sur le travail de la jeunesse d'aujourd'hui, et d'une exposition générale des réformes de l'enseignement qui ont renforcé les « partenariats public privés » et, d'après Lucie Tanguy (2016), ont délégué l'éducation publique à des Associations et Fondations Entrepreneuriales privées, dans le cadre du néolibéralisme managérial (LAVAL, 2004).

1. Contexte et forme sociale des activités commerciales dans l'éducation des travailleurs et travailleuses

Tout d'abord, il est nécessaire de considérer quelques moments fondamentaux de la transformation de l'État au cours des années 1990. Cette période représente un tournant dans l'administration publique au Brésil, dans le cadre du néolibéralisme. La réforme de l'appareil d'État menée par le gouvernement Fernando Henrique Cardoso en 1996 a créé un nouveau corpus juridique et social pour la mise en place de « partenariats public-privé ». Ces réformes présupposaient l'existence d'un « citoyen-client » capable d'évaluer l'efficacité des services fournis par la société civile. En d'autres termes, le texte du plan de réforme mettait en cause le rôle de l'État comme le fournisseur unique de services sociaux fixant les règles du fonctionnement du « transfert de ces services vers le secteur public non-étatique » (PDRAE)¹. Pour exécuter ces activités, l'État a commencé à encourager la création d'associations privées liées à la société civile ou aux entreprises. Ces dernières ont été incitées à y participer par le biais d'exonération fiscale et par la loi sur la responsabilité sociale des entreprises.

Intitulées Organisations Sociales (OSs), ces associations sont engagées par l'État pour contrôler la gestion et l'embauche des employés des institutions en charge des services publics. Pourtant, elles exécutent ces activités selon leurs propres principes politiques, religieux, etc, tel que le ferait une organisation privée. A ce sujet, ce processus a été étudié par Montaño (2007), qui analyse la faiblesse du concept « troisième secteur ». Selon lui, ce terme indique la création fallacieuse d'un nouveau secteur, ni public ni privé, qui dans la pratique se caractérise par le transfert de ressources publiques vers le secteur privé (MONTAÑO, 2007, p. 139). Bien que le processus soit considéré comme un partenariat, il s'agit de différentes formes

¹ Le Plan directeur pour la réforme de l'État a été préparé par le Ministère de l'administration fédérale et de la réforme de l'État, approuvé le 21 septembre 1995.

de sous-traitance du service. Pour cette raison, au contraire d'un service « public non-étatique », tel qu'il a été nommé par les réformes des années 1990, je défends qu'il s'agit d'un « service étatique non public ».

Ainsi, aujourd'hui, certains droits en matière de santé, de protection sociale, de culture et même d'éducation fonctionnent en régime intégral de sous-traitance. Pour l'éducation de la petite enfance (0-6 ans) à São Paulo, par exemple, 75% des institutions sont administrées par ce régime. La plupart d'entre elles sont des organisations religieuses et évangéliques. Pour les écoles primaires et secondaires, ce processus de partenariat est encore plus complexe. Pour cette raison, cette présentation se concentre autour de la situation des lycéens, particulièrement de la jeunesse proche de rentrer dans le marché du travail ou qui concilie l'école et une activité professionnelle.

Dans ce cas, le processus est plus complexe car certaines de ces fondations et associations privées, prestataires de services considérées comme des activités « d'intérêt public », s'organisent en groupes similaires à des conglomérats sociaux d'entreprises. C'est-à-dire des fondations et des instituts sociaux d'entreprises privées opérant dans le domaine de l'éducation. Un grand conglomérat d'instituts sociaux d'entreprise, comme « Todos Pela Educação » (Tous pour l'éducation), agit politiquement produisant des recherches de sorte à trouver des éléments pour soutenir les changements qu'ils propose; et de la propagande pour leurs programmes présentés comme une panacée pour l'éducation au Brésil, etc. Néanmoins, sa performance va bien au-delà de la politique, chacune des entités qui composent le conglomérat mène également des activités éducatives qui sont développées sous leur coordination. Chaque membre est spécialisé dans un type services ou dans la vente de produits qui ne font pas référence à la sous-traitance du travail dans son ensemble. Ces sont des activités correspondant à une partie du travail éducatif, de l'équipe ou de l'école : la gestion, formation des enseignants, projets pédagogiques, formation des jeunes au travail, entrepreneuriat, innovation, technologie, etc. Ainsi, ils établissent des contrats par segment du travail éducatif, brisant les éventuelles résistances. En d'autres termes, ils ont mené un processus de privatisation voilé, dissimulé derrière la fragmentation des processus de sous-traitance.

Ainsi, un ensemble d'entités propose un réseau de services privés, c'est le résultat des transformations lancées au début des années 1990, qui consolide le néolibéralisme au Brésil. Ces services sont engagés par les administrations publiques ou créés par les entités privées elles-mêmes. Lorsqu'elles fournissent des "services sociaux", les entreprises sont exonérées d'impôt. Ainsi, les ONG, les associations, les organisations sociales, les fondations et les instituts d'entreprises créent un réseau de projets, programmes et actions sociales juxtaposés, permanents ou temporaires, qui se développent à travers des processus de formation liés au domaine de l'éducation, mais aussi à travers des activités éducatives dans les domaines de l'assistance sociale, de la culture, du plaidoyer, de la religion et de la sécurité publique.

Comme la plupart des écoles secondaires, les élèves sont à l'école à mi-temps, de nombreux jeunes passent l'autre moitié de la journée dans un de ces projets d'éducation non formelle. Des entités privées, soit par le partenariat avec les écoles ou pour offrir des postes de travail précaire, ont commencé à contrôler des activités professionnelles et de formation des jeunes. Cette action est basée sur une vaste expérience dans l'enseignement de l'entrepreneuriat et de la concurrence entre les jeunes des périphéries des grandes villes. Ce processus de formation est notre sujet dans le présent texte. Par conséquent, nous souhaitons savoir qui sont les jeunes auxquels ces projets s'adressent.

En janvier 2020, l'Organisation internationale du travail (OIT) a annoncé que la stagnation en Amérique latine avait provoqué la croissance générale du chômage, avec une

hausse particulièrement sévère entre les jeunes qui sont aussi exposés à l'informalité (FARIZA, 2020). Selon la même organisation, la « génération ni-ni », qui n'étudie ni ne travaille, a connu une croissance exponentielle : en 2016 ce groupe totalisait 259 millions de personnes et il atteint 267 millions en 2019, parmi 1,3 milliards de jeunes du monde entier. Au Brésil, 30% des jeunes pensent n'avoir aucune chance de progresser socialement par le travail et, par conséquent, la « génération ni-ni » là-bas est passée de 23,4% en 2014 à 26,2% en 2019 (NERI, 2019). Selon l'IBGE (Institut brésilien de géographie et de statistique), le taux de chômage des jeunes est passé à 27,1% au premier trimestre 2020, un taux bien supérieur au taux de chômage général de 12,2% dans l'ensemble de la population active. Parmi ceux qui trouvent des postes vacants, les contrats précaires correspondent au pourcentage alarmant de 80% d'entre eux. Le taux de chômage général au premier trimestre 2020 correspond à près de 13 millions de chômeurs, ajoutés aux 4,8 millions de personnes "découragées", c'est-à-dire qui n'espèrent plus trouver qui exploite leur main-d'œuvre.

Ces jeunes sont devenus le « public cibles » des projets et programmes de sous-traitance mentionnés auparavant. Dans ce processus de privatisation néolibérale, outre la sous-traitance, les droits sociaux sont désormais organisés selon des « critères d'éligibilité » », par lesquels l'État commence à arbitrer « public à servir et le type de service offert » (ALGEBAILLE, 2009, p. 258). Le droit social cesse d'être organisé universellement et commence à cibler des publics spécifiques, en particulier la population la plus vulnérable et dans les situations considérées comme à risque.

Le processus d'organisation par cible de programmes sociaux est lié à la transition de la notion de citoyen à « public cible » et vise des segments restreints de la population, considérés comme « prioritaires ». Dans un pays périphérique comme le Brésil, où l'expansion universelle d'un réseau de services de base n'a jamais été atteinte, ces programmes ont assumé « le rôle de remplaçant de droits sociaux qui n'ont jamais été garantis » (ALGEBAILLE, 2009, p. 261). En plus, dans la pratique, le manque de qualité de la plupart des services élémentaires a toujours été réservé à ceux qui peuvent se permettre de les payer. Les politiques par cible sont associées aux inégalités, mais leur action est fragmentée, divisant les besoins matériels par des critères selon la race, le sexe, l'ethnicité et tranche d'âge. Cette nouvelle division et organisation des droits sociaux par des « politiques sélectives » répond aux recommandations de la Banque Mondiale pour lutter contre la pauvreté et atténuer les possibilités de « conflit ouvert », en « canalisant les énergies » des groupes qui revendiquent leurs droits :

Les groupes confrontés à une discrimination active peuvent être aidés par des politiques sélectives d'action positive. Pour réduire la fragmentation sociale, les groupes peuvent être réunis dans des forums formels et informels et canaliser leurs énergies dans des processus politiques au lieu d'un conflit ouvert (BANQUE MONDIALE, 2001, p. 10).

Les études de Loïc Wacquant sur les réformes de la politique sociale des États-Unis dans les années 80 trouvent écho dans la manière dont les droits sociaux brésiliens sont réalisés depuis la réforme managériale des années 90, qui s'est approfondie au cours des années 2000. Un large réseau d'assistance sociale sous-traité pour gérer les programmes de transfert de revenus est associé à des politiques visant à contenir les conflits sociaux. Pour se bénéficier des services sociaux, il est nécessaire d'offrir une contrepartie, souvent sous forme de travail (WACQUANT, 2003, p. 28). Il s'agit de la constitution d'un Workfare qui remplace les principes de l'État providence, basé « sur l'engrenage de l'obligation du travail sous-rémunéré », à travers lequel, selon les mots de Paulo Arantes, « l'aide sociale devient le tremplin vers l'emploi précaire » (ARANTES, 2014, p. 143).

Dans l'analyse de l'organisation des droits ciblés, il est possible d'observer qu'elle stimule la sélectivité et la concurrence pour les droits parmi les membres de la classe autrefois caractérisée par « l'universalité ». En effet, on observe la répétition de la forme sociale d'organisation des services dans l'organisation de la classe elle-même. Ce processus est marqué par la concurrence préalablement déterminée par la loi de l'offre et de la demande, établi par les négociations et appels à projet. Les droits ciblés confèrent à la législation la même intermittence et la même précarité du travail, car ils les soumettent au droit de la concurrence et sont offerts pour une durée déterminée. En même temps, on observe la dégradation de la notion d'équivalence entre les citoyens, ceux-ci, différenciés par le profil de la cible vers laquelle le service est orienté et non par leurs besoins matériels. La même sélectivité et compétition qui constituent le cœur de la rationalité des droits, guident les activités de formation des jeunes travailleurs. Cette logique est exacerbée par la concurrence pour les emplois et le fait que l'employeur éventuel assume le rôle d'éducateur, faisant de la formation elle-même un long processus de sélection. Voyons ça par la suite.

2. La sélection comme méthode pédagogique entrepreneurial

A partir des entretiens avec des jeunes et des professionnels de l'école en charge de la mise en place de partenariat avec la Fondation « Educar Dpaschoal » - le bras social d'une grande industrie pneumatique et membre de l'organisation « Éducation pour tous » - nous décrivons quelques situations pour analyser la rationalité qui guide ce processus de formation des jeunes vivant dans les périphéries. Ces jeunes sont le public ciblé du projet mené par l'institution. Le témoignage de Felipe est notre fil conducteur, qui sera exposé avec les témoignages d'autres jeunes et adultes.

Chaque année, la Fondation fait la promotion de ses ateliers auprès des jeunes élèves des dernières années de l'éducation primaire et secondaire pour les inviter à s'y inscrire. C'est la troisième année consécutive que Felipe a assisté à une de ces présentations dans son école dans la périphérie de Campinas (SP, Brésil). Il décide alors d'y participer. L'appel aux ateliers propose l'amélioration des compétences en communication, qu'un jeune homme timide comme Felipe considérait comme cruciale pour son développement professionnel. Comme il y avait plus d'étudiants inscrits que de place disponible, le premier atelier s'est déroulé comme un processus sélectif pour identifier les étudiants pouvant participer à l'ensemble de la formation :

... c'était une dynamique très simple, je pense que c'est bien connu. Ils nous ont séparés en groupes et nous ont donné un texte. Dans ce texte, c'était comme l'apocalypse, la fin du monde, et il y avait des gens présentés par le texte et on devait choisir quelles personnes seraient les plus correctes pour être sauvées. C'était ce genre de dynamique. Alors, on présentait, vous savez, ce qui était le consensus du groupe et avec cela, ils ont sélectionné des personnes pour y participer.

Le choix des étudiants ne faisait cependant aucune référence au contenu de la dynamique, ni au débat moral de savoir qui sauver de la fin du monde entre « un toxicomane, un trafiquant de drogue, un agresseur, un enfant et une personne âgée ». Pour le jeune homme qui connaissait ces dynamiques depuis de nombreuses années, il était évident que le défi n'était pas de choisir l'un des « personnages », et que le contenu de la réponse n'était absolument pas important : « peu importe qui on a sauvé », de ses propres mots, « l'accent était mis sur la performance qu'on avait là-bas, avec notre groupe à l'époque - le leadership, la communication et ce genre de choses. Ensuite, ils nous ont sélectionnés à travers ce comportement ». L'important n'est pas ce qui est fait, mais comment.

Pour ceux qui ont eu leur place dans les ateliers, comme Felipe, dont l'attitude a été jugée appropriée à la situation face à la tâche de sélectionner les survivants de l'apocalypse, ils s'y sont retrouvés deux fois par semaine, pendant un an, pour une séquence d'activités qui simulait la dynamique de sélection jusqu'à l'arrivée à l'Oasis. Ce dernier moment est plus intégrateur, et cherche à impliquer l'ensemble du groupe dans la mobilisation des ressources matérielles auprès des entreprises privées et d'autres « partenaires » pour transformer l'environnement dégradé à l'intérieur ou à l'extérieur d'une école publique de la périphérie. Au cours des étapes qui précèdent le projet Oasis, à chaque séance les jeunes sont évalués en fonction de leurs performances, leurs compétences et de leurs capacités d'action dans des situations limites, tout en s'efforçant d'améliorer leur « capacité de leadership », « communication », leur "Esprit d'équipe".

Felipe considère que ces activités attirent l'attention des jeunes car, c'est une expérience très différente de celle vécue par « un adolescent dans une école publique », c'est « quelque chose de très dynamique, participative, pas ennuyeux ». Ainsi, les trois heures d'atelier par jour se déroulaient rapidement et les « jeunes en profitaient beaucoup et ils s'amusaient pendant qu'ils étaient là-bas ». Selon lui, la principale sélection a eu lieu vers le sixième mois de l'atelier, en raison de la préparation d'un événement majeur sur un autre pays. Cette activité demandait beaucoup d'engagement dans la préparation, il fallait être en contact avec des étrangers et avoir de la connaissance sur la culture d'un autre pays. Contrairement aux autres exercices, ce "défi était si grand que c'est celui qui a le plus généré la retrait des participants car certains qui ne sont pas aussi engagés ont dit : " wow, c'est trop, je ne veux pas faire tout ça, ni y mettre autant d'énergie ". Il dit que le projet demandait beaucoup de temps, de l'attention et du soutien de la famille. Tellement, qu'il n'était pas possible « de tout faire pendant les heures à l'atelier et il fallait continuer de travailler à un autre moment ». Une enseignante de l'école où Felipe a étudié raconte qu'au cours du projet, elle a vu « des élèves pratiquement disparaître de l'école », si dévoués à la fondation « qu'il y avait une forte baisse de la participation de cet élève à l'école, à la fois physiquement, à la limite de l'évasion et de l'implication intellectuelle dans le processus d'apprentissage ».

Un autre atelier qui a marqué Felipe, c'est la production d'une affiche à propos d'un thème sur lequel ils devraient ensuite exposer. Mais la confection n'était pas la vraie activité. En fait, ce qui comptait c'était leur capacité à surmonter les obstacles qui devaient être créés par l'un des jeunes du groupe : « les animateurs ont appelé une personne de chaque groupe à moitié cachée, et ont dit: 'regardez, pendant que la dynamique continue, vous dérangerez votre groupe d'une certaine manière, je ne sais pas, vous serez en désaccord avec eux, vous provoquerez des disputes, quelque chose comme ça ». Ce jeune homme s'inquiète de sa timidité et de ses difficultés à se faire des amis, mais il fait ce qui est proposé et parvient à susciter l'intrigue dans le groupe. En rejoignant la représentation proposée, il a trouvé intéressant de provoquer la situation de conflit et d'observer les relations, principalement parce qu'il pouvait voir « un leader émerger là-bas ».

Une autre participante aux ateliers, Mariana, a rapporté une autre activité, il s'agissait d'une « classe de philosophie » sur les dieux grecs, qui impliquait l'analyse des gestes et des comportements par les formateurs qui observaient le jeu. Puis, au moment de l'exposé, il a été suggéré que les jeunes utilisent leurs épées faites avec des journaux pour une bataille de tous contre tous, avec les yeux bandés. En théorie, l'objectif était d'analyser les stratégies pour se déplacer, frapper des ennemis inconnus, sans en recevoir des coups. Cependant, lorsque la bataille a été décrétée, avec une brève analyse de qui « a fait le mieux », on savait que les critères du jury n'étaient en aucun cas liés aux règles qu'ils avaient eux-mêmes présentées. Le vainqueur de la bataille n'a reçu aucun coup, car il a retiré le bandeau. L'attitude a été appréciée, car aucun moniteur ou éducateur n'a dit que les règles qu'ils présentaient eux-

mêmes ne pouvaient pas être transgressées. Le gagnant a été décerné et Mariana a remis en question la procédure en silence.

Cette étrange relation pédagogique dans laquelle on apprend à contourner la propre proposition de l'éducateur et à valoriser la contravention montre que le véritable objectif de la formation est la validation de l'attitude de profiter illicitement des situations de compétition. Les activités proposées par le projet pédagogique de la fondation d'entreprise en question ont pour méthode pédagogique une séquence d'activités qui ressemblent à des jeux : ce sont des conflits, dans lesquels des défis sont proposés et dont les règles et critères d'évaluation ne sont pas complètement explicites ou inexacts.

Ces activités de formation sont ainsi basées sur des simulations de défis, énoncées avec certains contenus, qui exigent des étudiants une performance engagée et dont les critères d'évaluation sont arbitraires. L'évaluation cherche à identifier ceux et celle dont l'attitude de leadership se démarque des autres. En d'autres termes, c'est une logique de compétition centrée sur la performance individuelle. Pour le début d'une analyse sociologique des relations éducatives, on trouve plus de similitudes entre ces pratiques et les jeux de télé-réalité que dans l'analyse des processus de formation au travail : on apprend davantage à se comporter face à la sélectivité. Ainsi, « l'évaluation est omniprésente », selon les termes utilisés par Viana (2012), car c'est en raison de l'exposition excessive des formes de performance que celui qui gagne tout seul est choisi en détriment de tous les autres, qui perdent. Dans le cas du processus pédagogique analysé, ainsi que dans les jeux d'élimination analysés par Silvia Viana (2012), la « sélection est négative car elle choisit ce qui doit disparaître, mais c'est aussi parce qu'elle ne connaît pas ses propres paramètres » (p. 107). D'après les mots de Felipe, une telle procédure est associée à la notion de résilience :

Le mot résilience est largement utilisée dans les ateliers au sens très littéral : être impacté par quelque chose et savoir comment contourner la situation, savoir comment revenir à son état naturel. Il y a donc des provocations. Généralement, avant de commencer la formation, on ne prend pas d'initiative, on assiste à nos cours à l'école mais on ne fait généralement pas beaucoup plus que cela, tout d'un coup on est très poussé à faire de nouvelles choses, n'est-ce pas ? Alors, on sort de notre zone de. [...] Il y a beaucoup de ça, de revoir ses propres préjugés et de se dire : 'ok, peut-être personne va adhérer à mon idée, mais je vais essayer, je vais le faire, je vais écrire un projet, je vais le présenter à mes professeurs, je vais voir si quelqu'un achète l'idée, je vais jusqu'au bout. Peut-il ne pas fonctionner ? Cela peut ne pas fonctionner, mais j'irai aussi loin que possible ». Ainsi, on nous apprend à gérer aussi un problème plus personnel, la résilience, on apprend à gérer les problèmes familiaux et les frustrations de la vie.

En observant la similitude entre ce mécanisme et la rationalité des jeux d'anéantissement, on constate une recherche de dépassement constant du soi, dans laquelle le participant est obligé de montrer une inventivité permanente pour s'adapter à l'instabilité constante. L'objectif est donc un type d'arrangement qui allie proactivité intense et soumission, dans un mouvement constant en face d'une réalité mouvante. « Cette conformité à une réalité déformée a été appelée 'résilience' » (Viana, 2012, p. 100). Contrairement à un processus scolaire stable dans lequel l'évaluation cherche à identifier ceux qui atteignent ou pas une moyenne, ici chaque activité a son gagnant. Dans les deux processus, soit dans la formation des travailleurs ou dans les émissions de télé-réalité, le jeu n'invente pas, mais restaure une forme sociale qui existe déjà dans les relations de travail, particulièrement les formes d'évaluation et de sélection pour le travail.

La sélection comme méthode pédagogique constitue chaque instant du processus, mais elle est aussi son objectif final. Même sans l'annoncer, ces processus sont de véritable processus sélectif pour des offres d'emploi ou d'insertion sociale, conquis uniquement par ceux qui le méritent. Le premier travail bénévole pour lequel les jeunes sont recrutés est la « réplique des ateliers dans leurs écoles, dans la même semaine », selon les mots de Felipe. Parfois, cela ne fonctionne pas, mais une sorte de compensation est effectuée, car ceux qui l'appliquent connaissent déjà l'énigme pour être bien évalué dans chaque activité. Ensuite, « les meilleurs sont choisis pour être les animateurs des ateliers de l'année suivante », et ce qu'ils doivent faire « en gros, c'est reproduire tout ce qu'on apprend au cours de l'année pour la prochaine génération. Parmi les 100 qui ont été choisis, j'ai eu l'opportunité d'être également, parmi ces 10 à travailler l'année suivante ». Il considère que les sélectionnés "sont les plus communicatifs, les plus leaders, les plus référents, les meilleurs". La compensation dans ce cas est un cours de langue que la Fondation Educar Dpaschoal verse aux animateurs, comme une sorte d'incitation au travail. Les animateurs "étaient obligés de choisir un cours payé par la Fondation".

Quand je lui ai demandé si l'expérience de nombreuses sélections consécutives ne lui semblait pas difficile, et si cela ne pouvait pas faire souffrir la plupart des jeunes non sélectionnés, Felipe a répondu qu'il avait vu des jeunes « très frustrés ». Pour lui, cela pourrait être « l'impact négatif, l'un ou l'autre qui est frustré de ne pas avoir été choisi, car il s'est projeté là-dessus mais, d'une manière ou d'une autre, s'il n'a pas réussi, c'est parce qu'il n'a pas travaillé dur, ou qu'il n'avait pas l'intention de se transformer au cours de l'année, au point d'atteindre son objectif, les prérequis pour être moniteur par exemple ». On peut voir qu'il avait déjà intégré la notion que chaque cause d'échec possible réside dans la performance individuelle et n'est pas liée à des conditions profondément inégales des jeunes vivant au Brésil ou même dans chaque quartier périphérique.

Après une année en tant qu'apprenti et une année en tant que formateur, plusieurs sont également sélectionnés pour différents types de travail dans l'entreprise Dpaschoal. Selon Felipe, qui y a travaillé pendant un an, «de nombreux managers de Dpaschoal ont commencé à la Fondation et ont travaillé comme jeune apprenti, comme moi». Felipe a été sélectionné, avec trois autres collègues, pour un projet de jeune apprenti, pour lequel il travaillait huit heures par jour, six fois par semaine, gagnant environ la moitié du salaire minimum. En plus de cette routine, une fois par mois, il devait suivre d'autres ateliers de la Fondation Educar Dpaschoal destinés aux jeunes apprentis.

En tant que jeune apprenti, on passe par deux secteurs, nous avons un contrat d'un an, nous passons donc six mois dans un secteur et six mois dans un autre. Mon premier secteur s'appelait « Auto Z », qui est le premier e-commerce de Dpaschoal. J'ai donc vendu des produits pneumatiques et des accessoires pour les voitures [...]. C'était mon premier contact professionnel, vraiment professionnel, avec un contrat de travail. Il est évident que l'apprenti n'a pas de tâche de responsabilité, il ne peut même pas en avoir, mais j'ai commencé à avoir l'expérience de servir les clients, d'être mal reçu par les clients, d'être bien reçu par les clients, d'apprendre sur un produit dont vous n'avez aucune connaissance - qui est un pneu - pour pouvoir expliquer au client, pour pouvoir transmettre des informations, répondre à des e-mails. Comme ça, on développe cette partie plus professionnelle, plus entrepreneuriale. Puis, au cours des six autres mois, j'étais dans un magasin dans le commerce de détail, ce qui, selon moi, a été le plus impactant. Le client arrive là-bas, il veut avoir des informations, il faut donc avoir plus d'habileté. J'ai donc appris à gérer certains systèmes, et surtout à servir les clients dans les magasins, ce qui a été une grande expérience d'apprentissage pour moi.

L'année suivante, le projet dans lequel il était inséré est arrivé à fin et, après trois ans de formation, sélection et travail, Felipe s'est trouvé au chômage. Il a eu du mal à entrer dans une faculté privée à bas prix et, par conséquent, il a commencé à travailler comme stagiaire dans un secrétariat d'école. Mais il est resté lié à la Fondation Estudar Dpaschoal comme bénévole en travail social. Il participe à certains moments de la formation des jeunes, en particulier du projet Oásis, le projet de reconstruction des espaces éducatifs, qu'il considère « un super mouvement social, même s'il est connecté à une entreprise et que cela ne soit pas dit comme ça, il est identifié à un mouvement, le travail est super social ».

Contrairement à lui, certains participants sont également sélectionnés par la Fondation pour suivre des cours d'enseignement supérieur dans des universités étrangères renommées. En fait, c'est un partenariat avec une autre Fondation, qui choisit des « jeunes talents » à envoyer à l'étranger pour obtenir leur diplôme. En près d'une décennie de relation avec la fondation, il connaît deux collègues qui ont été choisis pour aller à Harvard. Pour certains jeunes, ne pas être sélectionné signifie de la frustration, pour d'autres, comme lui, cela signifie faire partie d'un groupe de jeunes sélectionnés, parmi lesquels certains « parviennent à faire des choses formidables » comme étudier à l'étranger.

Outre le mot résilience, l'entrepreneuriat est aussi un mot très utilisé comme un élément qui « est présent dans tous les projets sociaux ». Un autre terme répété successivement, c'est protagoniste. Felipe considère qu'il est devenu un jeune protagoniste, car il se trouve « beaucoup plus critique » après tout ce processus de formation, selon ses propres mots, il est devenu le mec « chiant de la famille ». Pourtant, une professeure met en cause cette idée de critique, disant que l'école perd des élèves à la fondation. Elle affirme que les élevés sont émerveillés des perspectives que leurs sont présentés mais à la fin

ces garçons y travaillent de façon dissimulée, ils font tout là-bas : ils préparent les discussions, organisent la logistique, ils vont aux activités, ils se consacrent beaucoup au projet. La plupart des protagonistes sont amenés à donner des conférences, ils sont amenés à travailler, à donner des cours aux autres, non ? Ensuite, des espèces de pyramides hiérarchiques se créent entre eux, un peu stagnantes dans les profils créés à la fondation [...]. Et les postures politiques, j'ai vu des gens extrêmement politisés, critiques, qui se sont soudainement transformés, vous voyez ? Ils ont continué à avoir des attitudes critiques dans un test, à l'écrit, mais ils n'ont plus eu le même niveau de participation politique que dans les discussions en classe. J'ai le sentiment que leurs projets de vie se mêle à la recherche d'emploi que la fondation elle-même peut proposer. Ils transfèrent l'énergie qu'ils mettent dans l'école à la fondation d'entreprise.

L'enseignante d'une autre institution est la responsable des partenariats établis par l'école. Plus jeune, il y a une quinzaine d'années, elle a étudié dans cette même école qui était déjà partenaire de la Fondation Dpaschoal et de la police militaire. Elle considère que les changements dans le processus de formation qu'ils ont proposé dans le passé et aujourd'hui sont importants. Bien que nous n'ayons pas traité des projets sociaux de la police, qui au Brésil est liée à l'armée, nous considérons qu'il est important de noter que certains projets proposés par ces institutions se déroulent ensemble et intègrent des réunions d'affaires et militaires à la formation des jeunes. Les deux entités, commerciales et militaires, choisissent aujourd'hui des élèves qui excellent dans leur processus de sélections et les évaluations scolaires, ainsi que ceux qui sont les plus impliqués dans les mouvements étudiants. Avant, ils sélectionnaient des élèves plus en difficulté, car ils étaient en situation de vulnérabilité. Actuellement, l'action est tournée beaucoup plus vers le monde des affaires qu'auparavant. Dans le passé, l'objectif central était plus proche de l'entrepreneuriat social, pratique qui a cherchait à trouver des technologies sociales et des processus organisationnels pour le développement du quartier périphérique.

Selon un autre professeur, c'est un projet subordonné à l'espoir de « créer des opportunités pour des étudiants de plus en plus pauvres ». Dans tous les cas, nous constatons

que l'expérience de formation à la Fondation traverse la vie des jeunes et crée une nouvelle relation entre le travail et l'éducation. Pendant quelques années, l'entreprise crée une expérience quasi totale dans la vie des jeunes. Elle occupe le temps de chacun entre eux avec des projets d'entreprise et confond ainsi les attentes de l'entreprise et celles de chaque jeune.

Considérations finales

On observe, ainsi, que ces formations demeurent une séquence de situations d'évaluation omniprésente et de sélection négative (Viana, 2013) où une minorité sort vainqueur et la majorité se retrouve dans des emplois précaires et mal-payés. Il s'agit d'un engagement constant dans le projet de l'entreprise. L'exemple d'un tel partenariat et d'une telle formation est similaire à d'autres processus de formation offerts par des instituts privés qui sont également analysés dans la recherche, confirmant la diffusion d'un modèle. Faisons ici une brève systématisation des caractéristiques de ces projets.

Premièrement, les activités de formation permettent d'augmenter la durée de supervision des jeunes en prolongeant le temps des activités : l'école le matin et les activités avec les entreprises en dehors des horaires scolaires. Il y a une naturalisation des processus d'évaluation et sélection, au-delà de l'instabilité. Cela exerce une fonction idéologique et pratique qui consiste en maintenir les jeunes constamment engagés dans des projets d'entreprise, sans garantir leur insertion professionnelle ni leur stabilité pour l'avenir.

L'idée selon laquelle les pratiques éducatives devraient « viser davantage l'orientation des comportements plutôt que la transmission des contenus » (SOUZA, 2008, p. 180) part d'un postulat, au moins discursif, que la citoyenneté se matérialise dans l'entrepreneuriat des projets sociaux mis en œuvre par les jeunes. Ainsi, le rôle de protagoniste des jeunes « fusionne avec la pratique, transformant l'éducation en formation comportementale » (SOUZA, 2008, p. 181). Puisque le travail social réalise l'intégration sociale par la prestation de services, la gestion du « protagonisme des jeunes devient une stratégie de dilution des conflits ou, selon le rapport Delors, un facteur de cohésion et de paix » (SOUZA, 2008, p. 181, je souligne). Avec la même orientation, ils dirigent les jeunes vers le travail communautaire dans les écoles et les quartiers périphériques amplifiant la perméabilité des frontières entre mouvements sociaux et bénévolat auprès des entreprises.

Au nom de la jeunesse comme protagoniste, ces activités peuvent être développées pour remplacer, de manière précaire, les services fournis auparavant par l'État. Néanmoins, comme nous l'avons vu dans le cas de ce projet de formation, il ne s'agit pas seulement de mettre l'accent sur l'entrepreneuriat social et les projets communautaires, comme dans de nombreux projets destinés à la jeunesse au Brésil. Il s'agit d'incorporer un élément qui se réfère à la formation du « sujet entrepreneurial » (DARDOT et LAVAL, 2016). L'enseignement de l'entrepreneuriat est lié à cette notion travaillée tout le temps dans le projet afin de naturaliser l'instabilité et le besoin constant d'innovation individuelle et souvent compétitive, pour rendre compte de la concurrence. Il ne s'agit pas d'un processus de formation axé sur l'employabilité sur un marché du travail préexistant. C'est l'engagement constant des jeunes à la création de ses propres moyens de travail ou à travailler de façon intermittente.

Ce type de droit est une forme d'assistance et s'adresse à un public cible spécifique de jeunes périphériques dont le profil est établi à partir de leur performance scolaire et des processus d'organisation des étudiants. Au même temps, ce sont des formes d'activité de travail, « du point de vue de la renonciation, tout travail est préférable à aucun travail » selon les mots de Silvia Viana, de sorte que « s'opposer à l'existence de stages sous-payés ou même non rémunérés, par exemple, signifie refuser l'opportunité d'inclure les jeunes dans le marché du travail » (VIANA, 2012, p. 51).

Cependant, le marché du travail a accéléré l'expulsion de la main-d'œuvre, de sorte que les projets sociaux non seulement préparent à un avenir bref, guidé par la nouvelle organisation du travail, mais le font par le travail volontaire ou mal rémunéré de ces jeunes. De ce fait, ces projets sont à la fois formation et travail. On assiste ici à une radicalisation de la logique du *workfare*, au détriment du *welfare* qui, comme on le sait, n'a jamais été une façon de caractériser l'État dans des pays périphériques tels que le Brésil. La logique d'acquisition de droits en retour d'une contrepartie du groupe ciblé est aggravée, les bénéficiaires des services sociaux privatisés doivent ainsi accepter de travailler. Dans ce sens, le travail est effectué simultanément avec le service éducatif avant même de s'ériger en forme d'aide sociale pour l'emploi. Dans le livre « La nouvelle raison du monde » (publié au Brésil en 2017), Dardot et Laval travaillent sur l'idée que, dans le « néolibéralisme total », il n'y aura pas de droits sans contrepartie.

L'Approche travail-éducation sur les formes en marche aujourd'hui dans les écoles met en évidence le besoin d'étudier plus en profondeur son sens et la manière de concevoir ce changement. Certes, au Brésil, le rapprochement de ces activités est lié à une privation de formation intellectuelle due à une formation pratique axée sur les comportements et les compétences émotionnelles. Cette transformation a des aspects disciplinaires pour ce qui concerne le travail, et des effets d'acceptation de la précarité. Mais il reste un aspect fondamental à analyser : le travail lui-même est-il en train de devenir une contrepartie aux services étatiques ? C'est une différence radicale : s'agit-il d'un processus mettant fin au droit public ? S'agit-il d'un paiement non déclaré à la loi sociale dont la médiation est faite par des entreprises privées, qui prend la forme d'un travail non rémunéré ? Pour le moment, il n'est pas possible d'aller au-delà de ces questions.

Bibliographie

ALGEBAILLE, E. (2009) Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

ANTUNES, R. (2018) O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo.

ARANTES, P. (2014). O novo tempo do mundo. São Paulo, Boitempo Editorial, 2014 (Coleção Estado de Sítio).

BANCO MUNDIAL (2001) Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000/2001. Luta contra a pobreza. Washington D.C.

LAVAL, C. (2014) A escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta.

DARDOT, P; LAVAL, C. (2016) A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo, Boitempo.

DELORS, J. (2003) Educação: um tesouro a descobrir. 2ed. São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC/UNESCO. Récupéré le 10 juin 2020 sur http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf

NERI, M. (2019) Juventude e Trabalho : qual foi o impacto da crise na vida dos jovens ? E dos Nem-Nem ? Rio de Janeiro, RJ, Novembro de 2019, FGV Social. Récupéré le 10 juin 2020 sur https://www.cps.fgv.br/cps/bd/docs/Pesquisa-Jovens_Crise_Trabalho_NemNem_Marcelo-Neri-FGV-Social.pdf

Récupéré le Jour Mois, Année sur <http://URL>

MONTAÑO, Carlos Eduardo. Terceiro Setor e Questão Social: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TANGUY, L (2016) Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école. Le tournant politique des années 1980-2000 em France. La Dispute, Paris.

VIANA, S. (2012) Rituais de Sofrimento. São Paulo: Boitempo, 2012 (Estado de Sítio).

WACQUANT, L. (2003) Punir os pobres. A nova gestão da Miséria nos Estados Unidos. Rio de Janeiro, Revam.

FARIZA, I (2020). Estagnação na América Latina leva desemprego de jovens ao maior nível em 20 anos. El País, Madri. 29 de janeiro de 2020. Récupéré le 10 juin 2020 sur <https://brasil.elpais.com/internacional/2020-01-29/estagnacao-na-america-latina-leva-desemprego-de-jovens-ao-seu-maior-nivel-em-20-anos.html>

SOUZA, R.M. (2008). O discurso do protagonismo juvenil. São Paulo: Ed. Paulus.