

Les processus d'auto-sélection : le cas de la Garantie jeunes

Océane Vilches

Introduction

Les jeunes de moins de vingt-six ans constituent la catégorie d'âge la plus touchée par le chômage (Carcillo et al., 2015). Ainsi, depuis 2005, de nombreux dispositifs d'aide à destination de ce public se sont déployés. Ils peuvent consister à aider les jeunes de manière financière ou leur permettre de s'insérer de manière durable et rapide sur le marché de l'emploi. Depuis plus de trente ans, c'est le rôle des missions locales présentées sur le territoire français qui viennent en aide à près d'1,5 millions de jeunes chaque année (Cahuc et al., 2013). L'instauration du dispositif Garantie jeunes s'inscrit dans ce contexte. Il a été généralisé sur l'ensemble du territoire en janvier 2017. Son objectif principal consiste à accompagner de manière intensive les jeunes vers l'emploi ou la formation.¹

La cible de la GJ sont les jeunes NEET « *Not in Education, Employment or Training* » âgés de seize à vingt-cinq ans qui ne peuvent bénéficier du RSA. Plus précisément, il s'agit d'une catégorie spécifique : les jeunes en situation de grande vulnérabilité, qu'elle soit financière, familiale ou sociale (Farvaque, 2016). Pour la première fois, le critère NEET est utilisé dans une politique nationale d'emploi ou d'insertion alors même qu'il constitue un public habituel des missions locales (Couronné et Sarfati, 2018). L'acronyme NEET revêt un ensemble de situations très hétérogènes, qui peut aussi bien désigner des jeunes inscrits comme demandeurs d'emploi que des jeunes « *NEET volontaire* » qui ont fait le choix de ne pas travailler directement à la fin de leurs études (Eurofound, 2011). Cette diversité constitue une des limites de l'indicateur (Furlong, 2007).

Si l'on s'intéresse à la sélection, l'entrée dans le dispositif Garantie jeunes est décidée par la Commission d'attribution et de suivi (CAS). Cette commission rassemble divers acteurs tels que le service public de l'emploi (*les Missions locales et Pôle emploi notamment*), des acteurs institutionnels comme l'Education Nationale, les conseils départementaux ou encore la protection judiciaire de la jeunesse, mais aussi des membres d'associations. On observe que les Missions locales détiennent un rôle essentiel dans la sélection des jeunes bénéficiaires car elles constituent les premiers prescripteurs du dispositif (Farvaque, 2016). Pour intégrer la Garantie jeunes, le jeune doit rassembler un ensemble de critères d'abord administratifs tels que l'âge, le statut NEET et les conditions de ressources. En effet, le jeune ne doit pas bénéficier de soutien financier de la part de ses parents c'est-à-dire que le foyer dans lequel il vit ne dispose pas de ressources suffisantes pour l'accompagner vers l'insertion. Ensuite, des critères plus subjectifs sont appréciés comme la motivation et la capacité à pouvoir suivre le dispositif (Farvaque, 2018). Il est demandé au jeune qu'il s'investisse tout au long de la GJ en faisant des démarches pour trouver des stages ou encore en déclarant mensuellement ses revenus. La Garantie jeunes fonctionne sous la forme d'un contrat d'engagement de douze mois qui est renouvelable jusqu'à six mois entre le jeune et la Mission locale. Le dispositif n'étant pas un droit systématique pour chaque jeune mobilisant l'ensemble des critères demandés, la GJ repose sur le volontariat du jeune. Ainsi, des auteurs tels que Gautié (2018) ont alerté sur ce que l'on nomme les « *pratiques d'écrémage* », c'est-à-dire des pratiques visant à écarter les jeunes les plus éloignés du marché de l'emploi. Le financement des Missions locales étant

¹ La GJ repose sur une phase collective allant de quatre à six semaines, durant laquelle des ateliers divers sont animés par les conseillers et/ou des intervenants extérieurs. Les cohortes de jeunes sont en générale composées de dix à vingt personnes. Ensuite, les bénéficiaires du dispositif doivent effectuer des démarches afin de trouver des mises en situation professionnelle tout en étant suivis régulièrement par des conseillers référents. Un conseiller référent est nommé pour chaque cohorte et doit accompagner les jeunes tout en assurant un suivi individualisé. Ce suivi régulier se matérialise sous la forme d'une fiche de progression qui permet d'observer l'effet de l'accompagnement et l'évolution des parcours.

conditionné aux « *sorties positives* », il importe de souligner ce point important. A noter que pour qu'il y ait sortie positive, le jeune doit être soit en emploi, soit en formation, soit avoir créé une entreprise ou avoir été en situation professionnelle durant au minimum quatre mois (*quatre-vingts jours travaillés*).

Ces divers constats nous amènent alors à nous interroger sur l'importance prise par l'auto-sélection² et plus seulement les processus institutionnels de sélection précédemment mentionnés. On observe cette sélection informelle dans le contexte scolaire, que ce soit dans le secondaire (Landrier et Nakhili, 2010) ou plus tard, dans le supérieur (Bluntz et Boulet, 2018). Celle-ci peut s'expliquer aussi bien par l'environnement familial (Lietchi, 2012) que par l'institution elle-même (Van Zanten, 2015). Concernant la Garantie jeunes, Farvaque (2016) s'est intéressé au phénomène d'auto-sélection des jeunes au sein du dispositif. Il a alors montré que le dossier administratif demandé pouvait décourager un certain nombre de jeunes qui remplissent pourtant les critères d'entrée. Ainsi, des jeunes éligibles ne font donc pas les démarches pour entrer dans le dispositif, le dossier administratif étant un frein à leur entrée au sein de la GJ.

Dans le cadre de cette communication, nous ne sommes pas en mesure d'interroger les jeunes éligibles à la GJ qui n'ont pas entrepris les démarches pour entrer dans le dispositif. Cependant, en portant notre regard sur les jeunes inscrits dans le dispositif, nous faisons l'hypothèse générale que la GJ repose sur des phénomènes d'auto-sélection de la part des bénéficiaires soit sur une sélection informelle. Nous allons voir que cette auto-sélection se matérialise en deux temps : au moment de l'entrée dans la Garantie jeunes puis durant le dispositif. Notre approche propose de tenir compte des compétences non académiques³ pour appréhender ces différents points. En effet, plusieurs auteurs se sont intéressés à leur importance sur le marché du travail. Il a été alors démontré que les employeurs attachent plus d'importance aux compétences sociales en comparaison aux performances (Almlund et al. 2011). Certaines d'entre elles intéressent d'avantage les recruteurs comme la capacité à s'organiser, prioriser les tâches, la capacité d'adaptation et l'autonomie (Pôle emploi, 2018).

² Auto-sélection au sens de Bourdieu et Passeron (1970) qui parlent d'« *auto-élimination* » des classes sociales les plus défavorisées.

³ Appelées compétences non académiques, compétences sociales ou encore « *soft skills* », elles sont traditionnellement opposées aux compétences dites « techniques » ou « disciplinaires » (Giret et Morlaix, 2016).

Encadré 1 : Méthode

L'enquête de terrain a débuté en septembre 2019 et est encore en cours de réalisation. L'ensemble de nos données provient de la Mission locale Nevers Sud-Nivernais (58). Cette Mission locale a mis en place la Garantie jeunes depuis septembre 2016 et accueille en moyenne une quinzaine de jeunes chaque mois dans le dispositif.

Dans cet article, plusieurs matériaux ont été mobilisés :

- **L'observation directe et participante** qui a duré vingt-deux jours non consécutifs auprès de quatre cohortes de jeunes différentes. Notre venue a été régulée afin d'observer l'ensemble des ateliers proposés durant la phase collective tels que « *raisonnements logiques* », « *citoyenneté* », « *compétences fortes* » etc. Notre objectif principal était d'appréhender au mieux le dispositif GJ, de « *saisir la réalité des pratiques* » (Arborio, 2007) mais aussi de créer une certaine proximité avec les jeunes pour mener à bien nos entretiens. Pour réaliser notre enquête de terrain, nous avons tenu compte des conseils de Stéphane Beaud tirés de son ouvrage « *Guide de l'enquête de terrain* » (1998). Ainsi, lors de nos observations, nous avions à notre disposition une grille d'observation ainsi que notre journal de terrain. Ces éléments annotés chaque jour ont ensuite été exploités dans le cadre de de notre travail de recherche.
- Une **méthode longitudinale qualitative** : vingt-trois jeunes se sont portés volontaires pour participer à des entretiens semi-directifs à trois reprises. D'abord, au début du programme lors des quatre semaines de collectif, six mois après et enfin à leur sortie du dispositif. Le choix de cet outil s'est fait en tenant compte des caractéristiques de la population interrogée et s'inscrit dans une démarche de compréhension des expériences personnelles. Ces entretiens reposent sur un « *guide d'entretien* » testé au préalable auprès de deux jeunes. Uniquement les entretiens de la phase 1 et 2 seront exploités. Les premiers entretiens ont duré en moyenne 41 minutes et ont été réalisés en face à face dans les locaux de la Mission locale ou au téléphone pour des raisons pratiques. Ils avaient lieu la plupart du temps après une journée de collectif. Ces entretiens avaient pour but de retracer les parcours de vie des jeunes mais aussi les interroger sur l'acquisition de compétences sociales. Les thématiques principales sont les suivantes : 1) compétences non académiques 2) choix de la Garantie jeunes 3) parcours scolaire et professionnel 4) caractéristiques personnelles. Ensuite, les deuxièmes entretiens avaient surtout vocation à ne pas perdre contact avec les jeunes engagés dans le dispositif mais aussi les interroger sur leurs premiers mois au sein de la GJ. En effet, il est nécessaire « *d'instaurer des collaborations* » (Bregeon, 2013 ; p.2) avec les enquêtés. Ces entretiens ont majoritairement été téléphoniques en raison du contexte. Concernant ce deuxième guide d'entretien, les thèmes sont : 1) la phase collective 2) le suivi après la phase collective 3) les stages et/ou emplois durant les six premiers mois.

1. L'auto-sélection par rapport à l'entrée dans le dispositif

1.1. Quelles sources de motivation ?

La motivation en tant que compétence sociale constitue un critère déterminant lors du recrutement quel que soit le secteur d'activité (Garner et Lutinier, 2005). Elle apparaît aussi comme un critère d'entrée au sein du dispositif Garantie jeunes. En effet, il est nécessaire que les jeunes soient motivés pour intégrer le dispositif car ils doivent s'engager pour une durée d'un an. En interrogeant les jeunes bénéficiaires, deux principaux motifs d'entrée se sont dégagés.

Tout d'abord, la majorité des jeunes ont été motivés par la possibilité de faire des stages. En effet, le stage constitue une étape importante pour s'insérer sur le marché du travail même si ce sont surtout les stages « *formateurs et gratifiants* » qui ont un effet plus important sur l'insertion (Giret et Issehnane, 2012). Le dispositif Garantie jeunes est basé sur une logique de « *work first* », c'est-à-dire d'alternances d'expériences professionnelles avec des périodes en Missions locales dès le début du parcours. Quand le jeune s'engage au sein de la GJ, il doit faire des démarches pour trouver des stages et/ou emplois. Plus précisément, on parle de PMSMP (*période de mise en situation en milieu professionnel*), appelée auparavant période d'immersion, qui est destinée aux personnes à la recherche d'emploi ou qui se réorientent. La PMSMP doit permettre au jeune de découvrir des métiers et/ou des secteurs d'activités afin de déterminer son projet professionnel ou d'entreprendre une démarche de recrutement. Les conseillers incitent alors les jeunes à varier les structures et chercher par eux-mêmes des entreprises en dehors de leur réseau personnel. Au travers de nos entretiens, la motivation à faire des stages peut s'expliquer par un manque d'expériences professionnelles, une volonté de faire mûrir son projet professionnel ou encore des difficultés à trouver un stage. Même si la majorité des jeunes interrogés ont déjà été confrontés au marché de l'emploi, ils ont souvent occupé des emplois précaires. Ces propos font écho aux dires de Couronné et Sarfati (2018) qui expliquent que la catégorie « *NEET vulnérable* » n'englobe pas uniquement des jeunes sans expérience professionnelle.

« *Qu'est-ce qui t'a motivé à entrer à la Garantie jeunes ?* Le fait de faire des stages dans le domaine que je veux travailler et d'avoir de l'expérience professionnelle. J'ai pas beaucoup d'expérience et je sais que ça peut être un problème pour plus tard.

Ton manque d'expérience a déjà été un frein ? Oui oui. C'est pour ça que je suis là ! »
(Aminata, 20 ans).

Enfin, faire des stages au sein du dispositif GJ peut faciliter les démarches pour les jeunes qui peinent à trouver avec leur réseau personnel. En effet, Farvaque (2008) a démontré les difficultés auxquelles les lycéens professionnels sont confrontés lors de la recherche de stage. Celles-ci sont expliquées en partie par l'origine et le milieu social. Les élèves de milieux sociaux défavorisés font alors appel à l'établissement en comparaison aux élèves de milieux favorisés qui peuvent compter sur leur réseau familial.

« *Qu'est-ce qui t'a motivé à entrer dans la Garantie jeunes ?* La facilité à trouver des stages. Parce que comme c'est encadré j pense que c'est plus facile. (...) *Tu penses que tu aurais des difficultés à trouver des stages toute seule ?* Ah oui c'est sûre que c'est plus compliqué ! Surtout dans le domaine qui m'intéresse. *Tu souhaites travailler dans quel domaine ?* Euh je cherche du travail ou un stage dans l'administration, secrétariat, assistantat de direction. Et c'est pas simple de trouver parce que j'ai pas de contacts dans ce milieu-là. » (Fatoumata, 20 ans).

Ensuite, on observe des jeunes qui ont été poussés par des « *motifs financiers* ». Ils concernent tout d'abord l'allocation mensuelle. En effet, cette somme peut être perçue différemment selon les jeunes.⁴

« Bah pfff ... j'avais pas dire comme tout l'monde mais déjà l'allocation ... Parce que ça m'permet de pouvoir bouger, de pouvoir mettre de l'essence dans ma voiture ... Parce que vu que j'suis une des rares qu'a le permis ici sur les dix-sept, ça m'permet déjà de mettre de l'essence dans ma voiture, de pouvoir bouger quoi. » (Agnès, 20 ans).

L'aspect financier désigne aussi l'aide au permis qui est proposée. Cette aide peut atteindre la somme de cinq cents euros en contrepartie de quinze heures de bénévolat. La mobilité des jeunes constitue un enjeu majeur pour leur insertion professionnelle et ne pas détenir ce titre peut constituer un réel frein.

« Après on a un problème de locomotion aussi. On a tous les deux pas l'permis. Lui, il a pas le permis non plus. Il l'a commencé, mais voilà vu qu'il travaille plus y a plus d'sous qui y va. (...) on a les transports en commun mais par exemple tu commences à 5h du matin, pas d'bus, tu finis à 21h-22h y a plus de bus ! Donc voilà ... ». (Elise, 21 ans).

Enfin, d'autres motifs ont été évoqués par les jeunes comme : l'orientation professionnelle, la recherche d'un métier et la volonté de se former. Par ailleurs, certaines jeunes s'engagent dans la GJ pour « *un souci de préservation de soi* » ou pour simplement « *occuper leurs journées* » (Vollet, 2016). Ainsi, les principales motivations des jeunes à s'engager dans le dispositif sont déterminées par leur situation personnelle (*peu d'expériences professionnelles, problèmes financiers...*) ce qui illustre la sélection informelle opérée.

1.2. Environnement familial et rapport aux institutions

L'environnement familial amène les jeunes à s'orienter vers la Garantie jeunes. En effet, les conditions de ressources constituent un critère d'entrée dans le dispositif. Elles supposent alors que les bénéficiaires sont issus de milieu populaire, souvent des fractions les plus défavorisées.

La vulnérabilité économique de ces familles s'observe lorsque l'on tient compte des métiers exercés par les parents. En effet, parmi les jeunes interrogés, seize ont au moins un de leurs parents sans emploi (*dont deux qui sont à la retraite*). Ce dernier ne travaille pas pour se consacrer à la vie familiale ou pour des raisons de santé. C'est le cas de Marvin notamment qui vit avec sa mère qui est au chômage en raison de son handicap. Elle ne bénéficie alors que du RSA et peut assurer uniquement les besoins vitaux de son fils. Le jeune nous explique qu'elle fait appel régulièrement à des associations d'aide alimentaire. Marvin n'a plus de contact avec son père. Ainsi, la situation de Marvin met en relief les « *ruptures familiales* » que connaissent de nombreux jeunes du dispositif. Ces ruptures font aussi écho aux décès de proches des jeunes interrogés. Ils sont trois à avoir perdu un de leurs parents mais ils sont plus nombreux à avoir mentionné ne plus être en contact avec un de leurs parents sans que l'on ne connaisse les détails. Ces décès peuvent avoir un impact sur la suite du parcours de vie. C'est le cas par exemple de Mégane qui a délaissé ses études à la suite du décès de sa mère et qui a ensuite consacré son temps à s'occuper de sa grand-mère et ses frères et sœurs.

« Bah même si c'était pas un travail ou des études j'avais quand même ma grand-mère et du coup ... J'étais pas chez moi à rien faire sur mon canapé, j'avais toujours des trucs à faire, ou des papiers ou des courses ou des trucs qui se cassaient la figure ou des trucs ... J'pouvais pas m'ennuyer ! J'avais mon neveu qui ... ses parents sont séparés et il fallait, j'ai été un peu

⁴ Loison-Leruste (2016) a identifié trois usages de l'allocation : « passé », « présent », « futur ».

le troisième parent entre guillemets, fallait jongler avec l'école, le centre aéré et tout ça. » (Mégane, 21 ans).

Ces événements de vie marquants ne sont pas sans conséquence sur la suite du parcours et particulièrement sur le plan scolaire (Millet, 2004). En effet, les jeunes qui intègrent le dispositif sont souvent sortis de manière précoce du système scolaire. Ils sont alors nombreux à détenir un faible niveau de qualification (niveau CAP, BEP) ou n'avoir aucun diplôme (Loison-Leruste, 2016). Ainsi, dix des jeunes que nous avons interrogés sont des décrocheurs scolaires⁵. Parmi eux, sept sont sans diplôme et trois détiennent uniquement le diplôme national du brevet. L'arrêt des études pour motifs disciplinaires (Loison-Leruste, 2016) n'est pas exclusif. Ils peuvent concernés à la fois la perception de l'utilité de l'école mais aussi dépendre des événements de vie (Vollet, 2016). Pour de nombreux jeunes, et pas uniquement les décrocheurs scolaires, l'école ne fait pas toujours sens. Cette perte de sens commence à se matérialiser à l'entrée au collège (Dubet et Martuccelli, 1996). A la perte de sens, peut s'ajouter des situations d'humiliation scolaire de la part des enseignants. Ces situations viennent alors renforcer le risque de décrochage (Vollet, 2016). Quatre jeunes imputent aux professeurs leurs abandons d'études.

« Et selon toi, qu'est-ce qui aurait pu faire que tu continues ta scolarité ? Bah au final des professeurs qui s'intéressent un peu à moi ... parce que j'me souviens quand les professeurs s'intéressaient un peu, j'dis pas qu'il faut faire que de l'individualisme, cas par cas, mais qui au lieu de ... de dénigrer, de créer un truc même une mouvance de classe en mode « *Ouais lui il bosse pas, c'est un cancre, c'est l'imbécile, c'est le neuneu, c'est l'benet !* ». Parce que tu vois c'est ça que ça veut dire au final ce silence ! Le silence ça veut dire beaucoup plus de choses que sans mots. Bah voilà des gens qui ont un peu de patience, ça sert à rien d'être professeur si c'est juste pour dégouter les gamins des manières que t'enseignes ! » (Grégoire, 21 ans).

D'autres jeunes comme Chloé ont dû interrompre leurs études pour des raisons financières.

« Par exemple j'avais fait des études, j'avais fait un CAP en aide à la personne mais on m'a forcé à l'arrêter donc euh ... j'ai pas été jusqu'au bout. *Qui t'a forcé à l'arrêter ?* Bah c'est mes parents parce qu'ils avaient plus les moyens de payer l'école où j'étais ! » (Chloé, 24 ans).

Enfin, l'abandon de la scolarité peut être expliqué par une suite d'événements entraînent le désinvestissement scolaire (Millet et Thin, 2005). A l'image de Camille, qui a subi du harcèlement scolaire, puis qui a été confrontée au licenciement de son père et à la maladie de sa mère. Cette suite d'événements a engendré son anorexie puis un éloignement de l'école.

Outre le parcours scolaire, les parcours des jeunes sont souvent caractérisés par leur hyper institutionnalisation (Loison-Leruste, 2016), qui influence en partie leur rapport au dispositif. En effet, deux jeunes ont vécu plus ou moins longtemps en famille d'accueil, deux au sein de foyer éducatif, un jeune en centre éducatif renforcé et un autre est suivi actuellement dans un ITEP (*Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique*). Enfin, deux jeunes sont actuellement accompagnés par le SPIP (*Service pénitentiaire d'insertion et de probation*). L'ensemble de ces éléments témoignent de la vulnérabilité des jeunes bénéficiaires de la Garantie jeunes. Nous supposons alors que les jeunes aux parcours « *hyper-institutionnalisés* » s'approprient le dispositif de façon différente.

« Bryan bénéficie d'un suivi par SPIP. Il a été incarcéré il y a un an pour tripe récidive de bagarres avec armes. Lors d'un atelier destiné à rédiger des lettres de motivation, il n'arrive

⁵ Selon le Ministère de l'Éducation Nationale, un décrocheur est un « *jeune qui quitte un système de formation initiale sans avoir obtenu de diplôme de niveau V (BEP ou CAP) ou de niveau supérieur (baccalauréat)* ».

pas à tenir en place sur sa chaise. Il semble impatient. Il finit par appeler un ami au téléphone pendant l'atelier pour lui raconter sa journée à la GJ. » (*Notes ethnographiques*)

1.3. Quels effets sur la confiance en soi et l'estime de soi ?

Les parcours de vie des jeunes peuvent influencer deux compétences sociales importantes : l'estime de soi et la confiance en soi. Ces deux concepts portent souvent à confusion et pourtant leur signification est bien distincte. D'abord, l'estime de soi peut être définie comme « *l'évaluation globale de la valeur de soi en tant que personne, c'est-à-dire le degré de satisfaction de soi-même* » (Jendoubi, 2002 ; p.5). Il a été alors démontré que l'estime de soi était liée à l'insertion professionnelle mais aussi au salaire (Goldsmith et al., 1997). A l'inverse, la confiance en soi renvoie davantage à la notion de capacité (Garneau, 1999), la capacité à faire des choix, prendre des décisions et à agir notamment. Ces concepts ont été mesurés à l'aide de plusieurs questions de notre guide d'entretien, en tenant compte notamment des travaux de Rosenberg (1965).

Le dispositif Garantie jeunes a aussi l'objectif d'amener les jeunes à avoir confiance en eux (Gautié, 2018). De ce fait, les conseillers en Mission locale vont devoir apprendre aux jeunes à valoriser leur potentiel sur le marché du travail. C'est pourquoi, durant les semaines de collectif, des ateliers tels que « *connaissance de soi* », « *compétences fortes* » ou « *cohésion* » vont dans le sens de cette démarche. Par exemple, lors de l'atelier « *cohésion* » animé par la psychologue de la Mission locale, les jeunes ont dû notamment s'exprimer devant le groupe, apprendre à « *lâcher prise* », aller vers les autres ou encore laisser exprimer leur imagination. Gautié (2018) parle de « *préparation sociale à l'emploi* » pour désigner la reprise de confiance en soi mais aussi l'assimilation des règles du marché de l'emploi.

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

(*Notes ethnographiques*)

Gautié (2018) a soulevé un manque d'estime de soi chez les jeunes bénéficiaires de la Garantie jeunes. En effet, lors des entretiens mais aussi durant des discussions informelles avec les jeunes, plusieurs d'entre eux ont exprimé un regard négatif sur leur personne. C'est le cas par exemple de Camille, qui, au moment de remplir la première fiche de progression évoque ces difficultés en mathématiques.

« J'ai honte de ce que j'ai mis (*par rapport à la fiche*). J'ai besoin de revoir l'orthographe et conjuguer les phrases et revoir les maths. J'étais bonne en primaire mais après catastrophe ! J'ai vraiment honte de vouloir être caissière avec ce niveau ... » (Camille, 18 ans).
A ce moment-là, un jeune rétorque « Je suis mauvais partout moi ! ».

Il y a aussi Maxime qui nous explique ne pas se sentir à sa place dans le dispositif GJ. En effet, le jeune homme a interrompu ses études en psychologie et s'est engagé à la GJ pour terminer son année tout en ayant une rentrée d'argent. Maxime déclare lors d'un atelier « Je me sens pas bien, j'ai une mauvaise estime. Quand j'entends parler certains je me demande ce que je fais ici ».

L'estime de soi a été mesurée par plusieurs questions dont la suivante : « *Il t'arrive de te sentir inutile ou penser que tu es nul(le) ?* ». A cette question, les jeunes ont évoqué des situations relatives au cadre professionnel. Il s'agissait par exemple de ne pas réussir à faire une tâche demandée ou encore ne pas trouver un emploi.

« quand on était en équipe en restaurant que y avait un truc que j'arrivais pas à faire que j'étais obligé de demander à une de mes camarades qu'était plus forte en cuisine que moi donc euh j'étais obligé d'aller la voir quoi, des trucs comme ça. » (Agnès, 20 ans)

D'autres ont fait le parallèle avec leur parcours scolaire. C'est le cas de Fanny notamment qui n'a pas validé plusieurs diplômes : brevet, bac professionnel et CAP.

« Bah vu que j'ai loupé beaucoup de diplômes ... J'me sens un peu nul dans tout ça quand même. J'me dis que rien n'est fait pour moi. » (Fanny, 21 ans)

A l'inverse, nous avons tenu à savoir les raisons pour lesquelles les jeunes pouvaient être fiers d'eux. Il est ressorti qu'ils étaient fiers de leur parcours de vie. Certains ont évoqué leur réussite malgré l'échec scolaire. D'autres ont parlé du fait d'être indépendant dans leur quotidien mais aussi d'avoir entrepris les démarches pour intégrer la Garantie jeunes.

« Euh ... bah la première où j'suis fier c'est que ... j'ai r'doublé deux fois et à chaque fois on m'a dit que j'avais pas l'niveau pour passer l'étage supérieur et à chaque fois j'leur ai dit « Non vous vous trompez j'vais y arriver » et l'année d'après bah j'y arrivais. J'y suis toujours arrivé. Et la deuxième chose c'est que j'ai tout quitté, la fac ... et j'ai dit à mes parents et mes proches que j'voulais rentrer dans l'milieu du foot. On m'disait « Non tu y arriveras pas », entrer t'sais dans un club et là j'suis dans un club. Et troisième chose où j'suis fier de moi ... c'est ... en vrai ça vient pas forcément à l'esprit. J'en ai mais ... » (Maxime, 22 ans)

2. L'auto-sélection durant le dispositif

2.1. Perception de la phase collective

A l'instar de Gautié (2018), les jeunes nous ont fait part d'un avis globalement positif concernant la phase collective. Cette étape de « *re-socialisation* » a permis à de nombreux jeunes de reprendre confiance en eux, de trouver leur place dans un groupe.

« Déjà le fait d'être en groupe ça demande une certaine sociabilisation qui est assez intéressante à faire parce qu'on a tous les profils différents. Donc c'est assez instructif sur la manière de voir les choses. Et pis ça permet aussi un p'tit peu de puiser dans les sources de chacun donc c'est assez cool en fait. Ca nous permet de ... de voir un p'tit peu comment on travaille en équipe. C'est toujours sympa pis ... ouais nan y a une bonne ambiance dans le groupe et c'était assez pertinent. »
(Anna, 22 ans).

Durant cette étape primordiale du dispositif GJ, les jeunes sont amenés à collaborer de manière régulière lors d'ateliers. Les conseillers les incitent aussi à échanger entre eux le plus possible. Ainsi, au début du collectif, les jeunes participent à plusieurs ateliers destinés à collaborer ensemble et à créer une dynamique de groupe. Il s'agit notamment des ateliers « *charte de vie* », « *blason de cohorte* » et « *élections des délégués* ». En observant différentes cohortes, nous avons constaté que le déroulement des ateliers pouvait varier d'une cohorte à l'autre. Les conseillers adaptent alors leurs pratiques en conséquence. L'ambiance du groupe va avoir un effet sur la façon d'appréhender les ateliers.

« Nan mais c'était un peu merdique même J. tout ça il le dit à la fin que notre groupe il est un peu ... un peu genre gamin quoi. C'était le bordel quand y avait justement ... les conseillers, même les intervenants et tout, c'était l'bordel et tout. Ils jetaient des papiers par terre, ils balançaient des

stylos, ils balançaient des ... du sucre et tout. C'était du grand n'importe quoi! (...) j'ai été un peu déçue mais bon j'ai fait des bonnes rencontres quand même. » (Elise, 21 ans).

Ainsi, les interactions des bénéficiaires avec la proposition institutionnelle peuvent varier dans la mesure où les jeunes ne s'investissent pas de la même façon dans le dispositif. Selon Loison-Leruste (2016), la première catégorie « *mobilisation* » désigne des situations durant lesquelles les jeunes sont en accord avec la proposition institutionnelle et qui de ce fait s'impliquent dans les tâches demandées. La deuxième catégorie « *occupation* » renvoie à des situations où le jeune est cette fois plus passif. Il n'adhère pas à ce qui est proposé. La troisième catégorie « *intermédiation* » signifie la présence d'un intermédiaire. Dans ce cas, les besoins du jeune sont cohérents avec les tâches proposées et la position du conseiller est d'autant plus favorable qu'il soutient les jeunes. Enfin, la catégorie « *démobilisation* », comme son nom l'indique, renvoie à une situation où les bénéficiaires sont peu mobilisés du fait de propositions peu concises et en décalage avec les besoins des jeunes.

Ces constats amènent à s'interroger sur la capacité à travailler en équipe, nommée aussi coopération, collaboration. Cette compétence considérée comme l'une des plus attendues par les recruteurs (Deming, 2015) a été mesurée lors de nos entretiens. En effet, en tenant compte du référentiel Passeport Avenir (2011), il a été notamment demandé aux jeunes s'ils aimaient le travail d'équipe, s'ils pensaient s'intégrer dans une équipe de travail et la posture qu'ils adoptent en équipe. Une dimension nouvelle a été ajoutée en tenant compte du travail d'équipe dans un cadre non professionnel, par exemple au sein d'une activité sportive. Les entretiens ont alors révélé que la majorité des jeunes aiment le travail d'équipe et plus précisément le fait de s'entraider, pouvoir communiquer à plusieurs, découvrir et partager. A l'exception d'un jeune, l'ensemble des autres pense savoir s'intégrer à une équipe de travail. Ensuite, la majorité des bénéficiaires ont déclaré se positionner ni « *en retrait* » ni « *en leader* ». Ils sont cinq à penser se mettre en retrait et quatre en position de leader dans un groupe. Enfin, la majorité a aussi eu l'occasion d'être en équipe dans le cadre d'activités sportives (*football, rugby, turling, basket ...*) ou au sein de leur famille.

« Faut savoir que j'ai huit frères et sœurs donc on est obligés pour gérer la vie normale, ou les problèmes ou les enfants de ... tout ça. Parce que admettons mon père peut pas aller à un endroit parce que j'suis à Paris ou autre, pour chercher mes frères et sœurs c'est ma belle-mère ou moi, mon neveu je suis sur la liste aussi. Donc si ma belle-sœur peut pas, elle m'appelle, j'suis à pied en vingt minutes j'y suis je le récupère. On est obligé de fonctionner comme ça ! » (Mégane, 21 ans).

2.2. Aspirations professionnelles : une aversion au risque ?

Lorsque le jeune intègre un dispositif d'insertion, on lui demande de « *préciser ses objectifs* » mais aussi d'« *avoir un projet professionnel réaliste* » (Jellab, 1996). En questionnant les jeunes sur leurs projets futurs, nous avons pu observer leurs aspirations professionnelles. Cette notion d'aspiration professionnelle « *consiste en un goût durable, en une tension profonde vers un but futur idéale ou réaliste* » (Rocher et Le Donné, 2015). Le rapport PISA de l'OCDE (2020) a démontré que les aspirations professionnelles étaient moins diversifiées chez les jeunes de milieux populaires. Cet écart entre milieu social peut s'expliquer par l'important de l'environnement familial dans les choix effectués. De plus, les choix d'orientation apparaissent comme conditionnés au parcours scolaire. Autrement dit, on constate un niveau d'ambition moins élevé chez les élèves les moins qualifiés. Nos entretiens ont laissé apparaître des projets professionnels très variés chez les jeunes bénéficiaires de la GJ. En effet, ils concernent différents secteurs d'activités tels que l'administration, le sport et l'animation, le transport et la logistique, le social et le service à la personne ou encore le droit. On remarque que certains projets professionnels sont corrélés de façon étroite à la profession d'un de leur parent ou d'une personne de l'entourage (Boudesseul, 2010). C'est le cas par exemple de Grégoire qui souhaite s'orienter vers les métiers du spectacle.

« C'est parce que même moi de mon côté j'ai des contacts. Ca a toujours été un ... depuis que j'suis tout petit j'vois mon père j'le suis sur les scènes, sur les festivals etc. Moi j'ai toujours eu des yeux grands comme ça quand j'voyais tout ça. Quand j'travaille là-dedans j'me sens super bien. » (Grégoire, 21 ans).

Par ailleurs, les jeunes ne sont pas égaux face aux informations sur le marché du travail (PISA, 2020). C'est pour remédier en partie à ce problème que la Mission locale propose des ateliers sur les connaissances du marché du travail ainsi que les besoins du territoire. Un des objectifs des Missions locales étant l'aide au repérage et l'orientation des jeunes. Ainsi, les jeunes peuvent être orientés vers un projet professionnel en fonction des besoins du territoire.

« Sarah a pour projet d'être décoratrice d'intérieur. La jeune n'a aucune expérience dans ce secteur. Une conseillère lui demande si elle est sûre d'elle car elle va avoir des difficultés à trouver des stages en rapport avec son projet professionnel. Elle lui conseille de se renseigner sur les offres dans le territoires ».

(Notes ethnographiques)

Ces éléments amènent à se questionner sur l'aversion au risque en tant que compétence sociale (Giret et Albandea, 2018). A la question : « *Est-ce que tu préfères un emploi avec un salaire faible et une grande sécurité ou un emploi avec un salaire élevé et une faible sécurité ?* », seulement cinq jeunes ont répondu en faveur du salaire élevé. Ces jeunes sont tous des garçons et ils ont pour la plupart pour projet d'être autoentrepreneur.

2.3. L'acquisition de l'autonomie

Amener vers l'autonomie constitue un des objectifs de la Garantie jeunes (Loison-Leruste, 2016). Le concept d'autonomie est omniprésent lorsque l'on parle de la jeunesse (Cicchelli, 2013) mais sa définition ne fait pas toujours consensus (Ramos, 2011). Elle peut différer d'un pays à l'autre, mais la France reste marquée par une « *logique d'intégration scolaire* » (Ramos, 2011) et semble comme inhérente aux individus (Gaviria, 2012). On parle alors d'injonction à l'autonomie.

A l'entrée dans le dispositif, les bénéficiaires ne semblent pas avoir atteint le même stade en termes d'autonomie. La majorité des jeunes interrogés (*quatorze*) vivent encore chez leurs parents. Quatre vivent en couple, deux sont en colocation et trois ont leur propre logement (*dont deux en foyer jeune travailleur*). Un seul jeune a déclaré ne pas avoir de logement stable pour le moment. Concernant l'obtention du permis, ils sont cinq à l'avoir obtenu et à être véhiculé. L'âge moyen d'obtention du permis est de 20,4 ans, soit un nombre plus élevé que la moyenne nationale. D'autre part, nous avons questionné les jeunes sur leur autonomie financière. L'allocation est censée leur assurer cette autonomie mais en fonction de la situation du jeune elle n'aura pas la même fonction.⁶ Cependant, l'allocation apparaît comme utile quel que soit son usage (Loison-Leruste, 2016).

Après la phase collective, les bénéficiaires se retrouvent comme livrés à eux-mêmes et leur conseiller référent reste présent pour les accompagner dans leur démarche d'emploi. La majorité des jeunes considèrent qu'ils sont suffisamment soutenus et accompagnés par leur conseiller à l'exception de quelques jeunes qui auraient besoin d'un suivi plus intense.

« *Et tu te sens assez soutenue et accompagnée ?* Bof (*rires*). Ouais parce que J. il nous contacte, moi personnellement il me contacte tous les mois et pour faire signer le papier là c'est tout. Je voudrais bien qu'il prenne plus de nouvelles quoi ! » (Camille, 18 ans).

⁶ Typologie des usages de l'allocation « passé », « présent » et « futur » selon Loison-Leruste (2016).

Après six mois dans le dispositif, la majorité des bénéficiaires ont effectué des stages. Cependant ces stages restent relativement courts et ne sont pas toujours en lien avec leur projet professionnel. C'est le cas par exemple de Maxime qui a effectué un stage en tant qu'ambulancier même s'il souhaite s'orienter vers un BPJEPS. Par ailleurs, en raison de la période de confinement, de nombreux jeunes ont été amenés à ne faire aucune PMSMP. Cette période a d'ailleurs été difficile pour certains d'entre eux.

« Du coup bah franchement j'ai fait zéro stage parce qu'avec le confinement. En fait le jour où j'devais faire mon premier jour de stage y a eu le confinement. Du coup j'ai fait zéro stage. » (Baptiste, 18 ans).

« Bah clairement mes journées excuse-moi de te le dire mais c'est de la merde! (*rires*). Clairement je passe mes journées sur mon ordinateur à faire des vidéos Youtube, à jouer, à être sur Netflix, à regarder Disney +, à commander des trucs fin ... j'passe mes journées à dépenser en gros. Et ça m'aide pas parce que j'suis une fille qui ... comment t'expliquer ... qui sait pas s'arrêter et à chaque fois j'regarde mon compte j'suis à ... dans les centimes quoi ... j'ai rien sur mon compte. Et ça m'aide pas clairement quoi, ça m'aide pas » (Camille, 18 ans)

Concernant les jeunes qui ont été en immersion en entreprise, ils ont trouvé leur stage par le biais de leur réseau personnel ou en faisant des recherches par eux-mêmes. Parmi les jeunes interrogés, deux ont débuté une formation professionnalisante.

A travers ces premiers éléments d'analyse, on perçoit déjà les différentes catégories de jeunes qui bénéficient du dispositif Garantie jeunes et plus particulièrement les parcours empêchés (Loison-Leruste, 2016 ; Gautié, 2018).

Conclusion

L'auto-sélection des jeunes se manifeste à la fois au moment de la constitution du dossier puis tout au long du dispositif Garantie jeunes. On constate alors que plusieurs facteurs viennent influencer les choix des jeunes. Ils peuvent dépendre de facteurs socio-économiques, scolaires mais aussi des parcours de vie.

Les divers éléments apportés nous ont permis de nous questionner sur la place des compétences non académiques dans l'auto-sélection. En effet, de façon souvent inconsciente, les jeunes vont mobiliser un certain nombre d'entre elles. Des compétences telles que la confiance en soi, l'autonomie sont largement énoncées dans la sphère publique et il importe d'en prendre conscience pour mener à bien les politiques publiques. D'autres se font plus discrètes mais s'intéresser à leur impact sur l'insertion professionnelle amènent à des pistes de réflexion intéressantes. De plus, les recherches sur les compétences sociales concernent d'avantage les publics diplômés en comparaison aux publics plus vulnérables tels que celui de la Garantie jeunes.

Bibliographie

Almlund, M., Duckworth, A. L., Heckman, J. J., & Kautz, T. (2011). *Personality Psychology and Economics*. University of Chicago.

Arborio, A. (2007). L'observation directe en sociologie : quelques réflexions méthodologiques à propos de travaux de recherches sur le terrain hospitalier. *Recherche en soins infirmiers*, 90(3), 26-34.

Beaud, S. et Weber, F. (1998). *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*, Guides Repères, Paris : Découverte.

Boulet P. & Bluntz C. (2018). Orientation dans l'enseignement supérieur : les vœux des lycéens dans Parcoursup pour la rentrée 2018, Note flash du SIES, n° 4, 2 p.

Bourdieu P., Passeron J.-C. (1970). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964 ; *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.

Bregeon, P. (2013). Retour sur une expérience d'enquête auprès des populations en situation de précarité. *Parcours Précaires. Enquête auprès de la jeunesse déqualifiée*. Presses universitaires de Rennes, coll. « Le sens social », 190 p.

Cahuc, P., Carcillo, S. & Zimmermann, K. (2013). L'emploi des jeunes peu qualifiés en France. *Notes du conseil d'analyse économique*, 4(4), 1-12.

Carcillo, S. et al. (2015). *NEET Youth in the Aftermath of the Crisis: Challenges and Policies*, OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No. 164, OECD Publishing.

Couronné, J. et Sarfati, F. (2018). Une jeunesse (in)visible : les « Neets vulnérables » de la Garantie jeunes. *Travail et emploi*, 153, (1), 41-66.

Deming DJ. The Growing Importance of Social Skills in the Labor Market. *Quarterly Journal of Economics*. 2017;132 (4) :1593-1640.

Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). Les parents et l'école, classes populaires et classes moyennes. *Lien social et politique*, 35, 109-121.

Eurofound (2011). *Young people and NEETs in Europe : first findings*, Eurofound, Dublin.

Farvaque, N. (2008). Faire surgir des faits utilisables. Comment opérationnaliser l'approche par les capacités, in De Munck J. et Zimmermann B., *La liberté au prisme des capacités*, Raisons pratiques, n°18, Paris, Editions de l'EHESS, pp. 51-80.

Farvaque N. (coord.), Kramme C., Tuchsirer C. (2016). *La Garantie jeunes du point de vue des missions locales : un modèle d'accompagnement innovant, mais source de bouleversements organisationnels*, rapport pour le Comité scientifique d'évaluation de la Garantie jeunes, mai.

Furlong, A., and Cartmel, F. (2007). *Young People and Social Change*, Open University Press, Maidenhead.

Garneau, J. (1999). La confiance en soi. *La lettre du psy* (volume 3, no. 2), Magasine électronique de Ressources en Développement,

Gautié J. (dir.) (2018). Rapport final du Comité scientifique en charge de l'évaluation de la Garantie jeunes

Giret, J.F. et Issehnane, S. (2012). L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur. *Formation emploi*, 117(1), 29-47.

Giret, J.F. et Morlaix, S. (2016). Les compétences sociales et non académiques dans les parcours scolaires et professionnels. Éditions Universitaires de Dijon, 158 p.

Goldsmith A. H., Veum J. R. & Darity W. J. (1996). The Impact of Labor Force History on Self-Esteem and its Component Parts, Anxiety, Alienation, and Depression. *Journal of Economic Psychology*, vol. 17, n° 1, pp. 183-220.

Jellab, A. (1996). Les ambiguïtés d'une insertion à venir : jeunes de 16-25 ans. Mission locale et contrôle social. *Agora débats/jeunesses*, 4. Pédagogie, illusion de la technicité. pp. 89-10.

Jendoubi, V. (2002). Estime de soi et éducation scolaire : évaluation de la rénovation. Document de travail n°3, Genève : Service de la recherche en éducation.

Landrier, S. & Nakhili, N. (2010). Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France. *Formation emploi*, 109(1), 23-36.

Lietchi, L. (2012). L'influence des parents sur le processus d'orientation professionnelle : approche pluridisciplinaire. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp).

Loison-Leruste M. (coord.), Couronné J., Sarfati F. (2016). La Garantie jeunes en action. Usages du dispositif et parcours de jeunes la Garantie jeunes, mai.

Pôle emploi (2018). Diplômes, compétences techniques ou comportementales : quelles sont les principales attentes des entreprises ?

Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent self-image*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.

Vollet, J. (2016). Tribulations d'une jeunesse sans diplôme : de l'école aux dispositifs « seconde chance ». *Sociologie*. Université de Bordeaux, Français.