



**HAL**  
open science

**Insertion professionnelle, socialisation des jeunes  
français “ sans qualification ” et formation par  
alternance : Les dispositifs d’“ insertion par l’activité  
économique ” en question**

Christine Poplimont, Maéva Duchène

► **To cite this version:**

Christine Poplimont, Maéva Duchène. Insertion professionnelle, socialisation des jeunes français “ sans qualification ” et formation par alternance : Les dispositifs d’“ insertion par l’activité économique ” en question. Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE, 2013, Éducation et socialisation, 34, pp.197-209. 10.4000/edso.460 . hal-02019726

**HAL Id: hal-02019726**

**<https://amu.hal.science/hal-02019726>**

Submitted on 14 Feb 2019

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

---

Maéva Duchène et Christine Poplimont

## **Insertion professionnelle, socialisation des jeunes français « sans qualification » et formation par alternance**

Les dispositifs d'« insertion par l'activité économique » en question

---

### **Avertissement**

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

**revues.org**

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

---

### Référence électronique

Maéva Duchène et Christine Poplimont, « Insertion professionnelle, socialisation des jeunes français « sans qualification » et formation par alternance », *Éducation et socialisation* [En ligne], 34 | 2013, mis en ligne le 05 décembre 2013, consulté le 21 décembre 2013. URL : <http://edso.revues.org/460>

Éditeur : Presses universitaires de la méditerranée

<http://edso.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur :

<http://edso.revues.org/460>

Document généré automatiquement le 21 décembre 2013.

© PULM

Maéva Duchène et Christine Poplimont

## Insertion professionnelle, socialisation des jeunes français « sans qualification » et formation par alternance

Les dispositifs d'« insertion par l'activité économique » en question

- 1 Dans la société actuelle, les jeunes sont les plus touchés par les crises conjoncturelles, leur insertion professionnelle recèle de multiples enjeux, la rendant problématique. Leur taux d'emploi sur réagit à la conjoncture, ce qui se traduit par un grand nombre d'emplois de courte durée, un phénomène de « déclassement » et de faibles rémunérations. (Marchal et Al., 2004). Si le chômage des jeunes s'élevait en 2006 en moyenne à 17,5 % dans les 27 états membres de l'Union Européenne, il s'élevait à 24,9 millions en mai 2012. Les régions françaises d'Outre-mer sont les plus touchées (59,9 % en Guadeloupe, Eurostat, 2012).
- 2 Tous les jeunes ne sont pas égaux sur le terrain de l'insertion. Une partie d'entre eux accumule les handicaps : il s'agit des jeunes « sans qualification ». La question de leur insertion professionnelle est un enjeu majeur et elle désarme citoyens et politiques. Après une longue série de dispositifs publics aux stratégies variées, voire contradictoires, aucune solution ne semble émerger, (Rapports IGF et IGAS, 2010). La question de l'accès à l'emploi est d'autant plus vive que le taux de chômage augmente. Paradoxalement, ce sont les secteurs d'activité requérant une main d'œuvre peu qualifiée qui peinent aujourd'hui à recruter.
- 3 Dans le contexte de récession économique actuel qui étend son spectre à l'ensemble des catégories socioprofessionnelles, les plus sensibles aux fluctuations du marché de l'emploi se retrouvent dorénavant dans une situation critique. Quel dispositif existant pourrait être pertinent dans ce contexte ? Quelles solutions nouvelles proposer ?
- 4 Les difficultés auxquelles sont confrontés les formateurs (démotivation importante des jeunes avec pour corollaire un taux d'absentéisme élevé) dénotent-elles une inadaptation du dispositif mis en place face aux problématiques d'insertion des jeunes sans qualification ? En quête de solutions, nous avons été amenés à interroger la pertinence des dispositifs d'insertion par l'activité économique, œuvrant avec des méthodes pédagogiques différentes, suivant une logique de formation par alternance.
- 5 En effet, c'est par la pratique de la formation par alternance que le sujet va réfléchir aux situations qu'il vit. Cette pédagogie facilite la transformation des actions en pensées. Ce va-et-vient entre les deux lieux de formation concourt au développement intellectuel du sujet qui, parce qu'il prend de la distance vis-à-vis du monde qui l'entoure, devient capable de remise en cause, d'opinions personnelles, d'innovations, et contribue à développer son autonomie (Poplimont, 2011a).
- 6 Notre recherche se veut résolument exploratoire. Nous avons mené une enquête de terrain au sein de 11 structures d'insertion par l'activité économique<sup>1</sup>, permettant de confirmer l'intérêt de ces dispositifs sur la socialisation et la revalorisation professionnelle des jeunes indispensables à leur insertion à long terme sur le marché de l'emploi. Dans un second temps, une recherche bibliographique a permis un éclairage théorique nécessaire à notre analyse. L'enquête et l'analyse théorique nous ont conduites conjointement sur le terrain de la formation par alternance, soulignant l'intérêt qu'une formation théorique couplée à une formation pratique pouvait avoir sur l'insertion professionnelle et sociale de publics très éloignés de l'emploi.
- 7 Enfin, à travers un double regard : Directrice formation dans le secteur privé et enseignant-chercheur à l'université nous évoquerons les enjeux de la formation en entreprise liée à l'insertion.
- 8 Nous travaillerons dans cet article l'hypothèse selon laquelle *le dispositif d'insertion par l'activité économique, bien que minoritaire, peut être une réponse pertinente à la double nécessité d'insertion sociale et professionnelle d'un public jeune sans qualification*, (Rapport

ONZUS, 2010). Dans un contexte particulièrement défavorable à l'employabilité des publics jeunes désavantagés, il s'agira de questionner l'efficacité des politiques éducatives de transition entre l'école et le milieu du travail. Après avoir clarifié la notion d'insertion professionnelle et les problématiques qui lui sont rattachées, nous étudierons les raisons pour lesquelles une stratégie efficace d'intégration des jeunes sans qualification sur le marché du travail doit tenir pour indissociables les logiques de socialisation et de professionnalisation. Nous analyserons ensuite de quelle manière le champ de l'insertion par l'activité économique peut servir efficacement l'insertion sociale et professionnelle de ce type de public.

## L'insertion professionnelle des jeunes sans qualification en France

- 9 L'insertion professionnelle est originellement définie comme une étape de transition entre la sortie de l'appareil scolaire et l'entrée dans un emploi stable. Dans le cadre de son enquête, Tahar (1998) est conduit à définir la fin de la phase de transition comme le moment à partir duquel n'apparaît plus une situation perçue comme négative. Ce moment apparaîtrait en France au bout de 11 ans ; en Italie ou en Grèce, après 14 ans seulement.

### Les raisons d'une non-insertion professionnelle

- 10 Les difficultés d'insertion des jeunes sont principalement dues à la nécessité d'ajuster leur productivité et le coût de leur travail, en acquérant compétences et expériences professionnelles. Les jeunes sans qualification sont inévitablement affectés sur le marché secondaire composé d'emplois peu stables (CDD, intérim) et moins bien rémunérés. Les parcours d'insertion de ces jeunes sont alors chaotiques, alternant des emplois précaires et de longues périodes d'inactivité. Dans un pays caractérisé par l'allongement de la scolarité initiale et son corollaire, une élévation du nombre et du niveau des qualifiés, l'insertion est nettement plus problématique pour les jeunes sortant de l'appareil scolaire sans qualification, environ 60 000 jeunes français chaque année, dont le taux de chômage s'élève à près de 30 % (ENA, 2002)<sup>2</sup>.
- 11 Du point de vue des employeurs, d'autres facteurs agissent en défaveur de l'insertion des jeunes sans qualification. L'entreprise qui veut embaucher dans des conditions avantageuses doit effectuer deux types d'investissement : un *investissement dans la sélection*, consistant à identifier le travailleur le plus approprié et un *investissement dans la formation* afin d'adapter les compétences (Borzaga, Gui et Povinelli, 1998). Le coût de la formation est, en moyenne, d'autant plus élevé que le coût de la sélection a été moindre. Afin de minimiser l'investissement que l'entreprise n'est pas certaine de récupérer, elle opte logiquement pour la sélection d'un profil aisément identifiable par le diplôme. Quant à l'investissement pour la formation, l'entreprise n'est disposée à financer qu'une formation spécifique, non transférable à une activité professionnelle exercée au sein d'autres organisations. Or, des études, (ENA, 2009 ; IGAS, 2010) ont permis d'établir une corrélation étroite avec le niveau de formation initiale d'une personne : d'une part, la quantité de formation spécifique à lui fournir, et d'autre part, sa vitesse d'apprentissage. Pour ces raisons, les jeunes sans qualification sont souvent tenus à l'écart du processus d'embauche.
- 12 Des variables individuelles telles que le sexe, l'origine socioculturelle, la situation de travail des parents, la localisation, le positionnement d'un individu vis à vis du marché du travail, ses représentations peuvent influencer sur ses probabilités d'insertion (CEREQ, 2005). Néanmoins, le niveau de formation joue un rôle décisif. Si la fragilité de ce public sur le marché de l'emploi est identique dans tous les pays européens, la situation de la France est toutefois la plus alarmante : les jeunes français ayant une qualification CITE 0-2 sont nettement plus affectés par le chômage que leurs homologues européens (CEDEFOP, 2003).

### Un constat unanime : la force du lien école-travail

- 13 Si nous nous en tenons au simple indicateur du taux de chômage, nous observons en Europe que les pays ayant développé un système d'éducation alternant formation théorique et formation pratique en entreprise insèrent plus leurs jeunes sur le marché du travail. C'est le cas de l'Allemagne et du Danemark dont le taux de chômage des jeunes est inférieur à 10 %.

L'Espagne, le Portugal, le Royaume-Uni et l'Irlande, et en dernières positions la Belgique, la France, l'Italie et la Grèce connaissant un taux d'insertion plus faible<sup>3</sup> (Henart, 2009).

14 Le succès de l'insertion des jeunes allemands est souvent imputé à la solidité du système dual d'apprentissage professionnel sous le mode de la formation par alternance (Poplimont, 2011b). Le modèle allemand dit « à transition régulée » (Gaude, 1997) comporte une formation générale à l'école couplée à une formation pratique en entreprise. Ce « système d'insertion organisé » (CEDEFOP, 2003) repose sur une forte coopération entre l'industrie, les partenaires sociaux, les Länder et le gouvernement central et concerne une proportion très élevée des sortants du système scolaire. Les apprentis sont accompagnés pendant 3 ans en entreprise par un maître d'apprentissage agréé. L'alternance est qualifiée dans ce cadre « d'intégrative » (Poplimont, 2010), c'est-à-dire définie comme « une coopération effective des milieux de vie socioprofessionnels et scolaires en une unité de temps formatif » (Bourgeon, 1979, p. 37).

15 La séparation franche entre l'école et le milieu professionnel qui définit le modèle éducatif français l'oppose au précédent. Le cas français confirme les résultats d'enquêtes européennes suivant lesquelles le chômage affecte particulièrement les jeunes dans les pays où les liens entre l'école et le travail sont faibles, comme en Grèce, en Italie et en Espagne (Eurostat, 2003). Toutefois, comment favoriser le lien école-travail (Poplimont, 2011b) lorsque l'accès au monde de l'entreprise requiert au préalable d'autres compétences que les seuls savoir-faire techniques ?

16 Un des points forts de la formation par alternance réside dans le fait qu'elle fait vivre des activités dans la discontinuité. Cette rupture oblige l'apprenant à faire des liens.

17 Au contraire, si ce processus n'est pas en œuvre, l'apprenant vit sa formation comme dissociée, avec un aller et retour permanent sans liens ni cohérence entre théories et pratiques.

18 Pendant la période en entreprise, le stagiaire doit intérioriser des valeurs, des normes, une manière d'être, des compétences, de nouvelles capacités. Le stage peut être un lieu d'émergence de questionnements, théorisés au retour au centre de formation. La théorie peut donner corps à la pratique et peut en retour faire émerger un nouveau besoin théorique. C'est une dynamique qui est proposée à partir de l'expérience.

19 S'engager dans un stage permet à l'apprenant de découvrir le milieu, de prendre conscience des situations vécues, de pouvoir les modifier et d'y imprimer son empreinte en prenant des responsabilités. Ainsi, l'analyse des situations vécues contribue à dépasser la situation dans laquelle chacun se trouve et permet des remises en questions.

Le meilleur moyen pour libérer l'homme n'est pas de le couper du réel, mais au contraire de l'insérer dans ce réel et, par la médiation adéquate, de lui permettre de l'assumer en se dépassant. L'homme libre ne semble pas celui qui vit dans un univers déréel mais celui qui, ayant conscience des réalités, est capable d'agir après un choix délibéré (G. Lerbet, 1998, p. 84).

Le recul que prend l'apprenant le conduit alors à mieux dominer sa situation. Il libère sa personnalité. La plus value du couple école/travail serait la construction du sujet apprenant par le questionnement d'un pôle par l'autre et donc, nous ne serions plus dans une logique d'exclusion, mais dans une logique de liens, qui nourrirait la formation, en répondant aux besoins de la personne en construction.

L'alternance serait donc un processus intégratif des contraires, c'est-à-dire l'art de négocier le mouvement inverse du mouvement dans lequel on est. Ce qui signifie qu'un des mouvements doit renforcer l'autre et inversement. Le contraire serait l'alternative (Poplimont, 2011b).

## **Le passage d'une logique d'insertion professionnelle à une double logique d'insertion sociale et professionnelle**

### **Les difficultés « sociales » d'insertion des jeunes sans qualification**

20 Le manque de qualification n'est pas le seul facteur de la « non-insertion » qui maintient les jeunes sous un seuil d'employabilité. Au-delà du diplôme, c'est la situation sociale qui conditionne son « chemin scolaire » et sa capacité à s'insérer professionnellement, (Espinoza, 2003). L'échec scolaire s'accompagne en effet bien souvent de difficultés familiales,

psychologiques et financières. Certains jeunes sans qualification peuvent présenter de lourds problèmes sociaux souvent cumulés avec des difficultés de logement, de santé et des troubles du comportement, les mettant en situation de désavantage par rapport aux autres actifs en matière d'employabilité (Borzaga, Gui et Povinelli, 1998).

- 21 En 1981, le rapport Schwartz fut le 1<sup>er</sup> en France, à souligner la nécessité de prendre en compte l'environnement global des jeunes au lieu de limiter l'insertion au seul accès à l'emploi.
- 22 Créées en 1982 et implantées localement, les Missions locales et les Permanences d'accueil d'information et d'orientation (PAIO) offrent un suivi individualisé et des solutions adaptées aux contextes locaux et aux besoins multiples des jeunes en insertion. De nouvelles formes de formations apparaissent : il s'agit de formation à la « compétence sociale », (DARES, 2010), celle-ci étant entendue au sens de l'intégration progressive ou discontinue de valeurs sociales et culturelles censées conférer aux jeunes des chances supplémentaires pour s'insérer professionnellement (Jellab, 1998, p. 34). Le langage, la flexibilité comportementale, l'adaptabilité, le respect des règles de vie sur le lieu de travail... représentent des compétences devenues essentielles pour travailler.
- 23 *L'absence de compétences sociales s'avère aujourd'hui encore plus problématique que la « non qualification académique » tant au niveau de l'embauche que du maintien dans l'emploi* (Duchène, 2006). Il ne suffit pas d'être recruté pour se maintenir dans l'emploi : les jeunes embauchés en contrats en alternance ont plus de probabilité d'obtenir un CDI à l'issue de la formation quand leurs compétences sociales ont été identifiées et appréciées par l'employeur (Duchène, 2010).
- 24 Par ailleurs, la création des Missions locales en France a amené une nouvelle manière de concevoir l'insertion professionnelle qui ne peut être réussie qu'une fois résolues les difficultés quotidiennes et les soucis de tous ordres, ainsi qu'une fois acquises les possibilités de se prendre en charge, de prendre des initiatives, de manifester des degrés d'autonomie et de responsabilités (DARES, 2009). Le champ de l'insertion se voit donc considérablement élargi, dans la mesure où son caractère professionnel est conditionné par ce que Jellab (1998) nomme des « attributs de stabilité » sociale et relationnelle.

## Les politiques publiques en faveur de la double insertion

- 25 Afin de faciliter l'insertion sociale et professionnelle des jeunes sans qualification et panser les cicatrices de la marginalisation par une mise en relation avec le monde du travail et ses acteurs, le choix de la France s'est tourné vers des dispositifs de formation professionnelle en alternance qui facilite l'obtention du premier diplôme.
- 26 Pour que les différences et les besoins spécifiques des régions soient plus finement pris en compte, la formation professionnelle des jeunes a été transférée en 1993 aux Conseils Régionaux qui financent et organisent en partenariat avec l'ensemble des Missions locales, des PAIO et des organismes de formation présents sur leur territoire, un Programme Régional de Formation annuel destiné à des bénéficiaires prioritaires<sup>4</sup> et fonctionnant sur le mode de l'alternance. Une faible rémunération est versée au jeune durant la durée de sa formation. Ce type de formation favorise l'insertion professionnelle et sociale, dynamise et remobilise les sujets (Stankiewicz *et al.*, 1993).
- 27 Goulard et Pupponi (2010) souligne toutefois des limites : ces dispositifs d'insertion ne sont pas en adéquation avec les difficultés rencontrées. On attend que les jeunes sortis du système éducatif se présentent spontanément dans une Mission locale. Or l'étude de Bellaredj (2003) montre qu'ils ne le font qu'après une période d'oisiveté d'un ou deux ans au cours de laquelle ils vivent en retrait des règles de la socialité ordinaire. Le dispositif d'insertion proposé est traversé par un paradoxe qui rend sa tâche impossible : la réussite du dispositif repose sur l'autonomie, la responsabilité, le consentement et la participation active du jeune, or c'est justement l'absence de ces qualités qui justifie le contrat d'insertion. Il semblerait également que la formation ne réponde pas aux attentes de certains jeunes non qualifiés, qui dans leur majorité, quittent le système éducatif pour trouver un emploi rapidement (ENA, 2002). Selon une enquête réalisée par la DIIJ et l'ANPE en 2002, 37 % des jeunes expliquent leur retrait du système scolaire par le besoin de travailler, 23 % considèrent que l'école ne peut plus rien

leur apporter et pour 19 % d'entre eux, l'orientation qui leur est proposée ne leur convient pas. Ainsi, pour 60 % des jeunes sortis prématurément de système éducatif, les dispositifs de formation professionnelle préalables à l'accès au marché du travail sont inadaptés. L'échec relatif de ces stages se traduit par un manque d'engagement et de motivation d'un grand nombre de stagiaires en formation, un fort taux d'absentéisme et son corollaire, un taux d'échec significatif aux examens (Duchêne, 2006).

28 Ce n'est donc pas l'utilité de la formation qui est remise en cause mais plutôt le moment où elle est inscrite dans le parcours d'insertion de certains jeunes. Se pose alors la question du lien chronologique entre l'insertion professionnelle et l'insertion sociale. Pour les moins éloignés de l'emploi, la formation semblerait plus pertinente après l'accès à l'emploi, tandis que pour les jeunes les moins « employables » immédiatement, elle demeure une étape préalable nécessaire leur permettant de développer des compétences sociales. L'insertion ne peut toutefois se réduire à la formation et un ensemble d'autres mesures doivent être mises en œuvre : Gaude (1997) propose la possibilité pour le jeune d'entrer dans un cycle fermé de « formation/emploi/re formation », renforçant ainsi le rôle déterminant des entreprises dans la construction des qualifications et du parcours de formation.

29 Les lois de mai 2004 et novembre 2009 relatives à la formation professionnelle tout au long de la vie favorisent l'implication des entreprises dans la formation des jeunes en simplifiant l'usage des contrats en alternance. Or l'intention qui consiste à remettre à l'employeur la charge de socialisation de publics éloignés des règles de socialité ordinaire voue inévitablement la mission à l'échec et le jeune au chômage. Cela revient à nier la présence de deux visées que l'opérationnalisation oppose : celle de rentabilité, exigeant une performance immédiate et une productivité toujours accrues des salariés, et celle de socialisation requérant de la part du tuteur davantage de patience et de disponibilité. L'entreprise privée, en tant qu'organisation à but lucratif, ne peut répondre correctement à ces attentes. Nier cela, c'est risquer de mettre en péril une insertion déjà problématique et nuire à ceux-là même qu'on veut aider, en ravivant un sentiment d'exclusion au lieu de renforcer ceux de compétence et d'estime de soi. Rapprocher les jeunes du monde de l'entreprise par le biais de contrats de travail en alternance n'est viable et profitable que dans le cas de personnes présentant au préalable suffisamment d'« attributs de stabilité » sociale et relationnelle.

30 À ce stade, nous convenons que l'appellation « jeunes sans qualification » cache en réalité une grande hétérogénéité d'histoires de vie aux écueils variés. Sont ainsi catégorisés des jeunes dont le manque de qualification complexifie le parcours d'insertion professionnelle. Or l'éloignement de l'activité économique est susceptible de générer rapidement de la désaffiliation sociale, une marginalisation qui progressivement amenuise les chances de trouver un emploi. Parce que ces dimensions (sociale et professionnelle) sont intimement liées, aucun dispositif favorable à l'insertion des jeunes ne peut s'en tenir à la résolution d'un seul facteur de handicap. Il ne s'agit plus de la seule insertion professionnelle sur le marché du travail, mais d'une insertion sur la scène sociale commune et légitime. Dans quelle mesure les dispositifs existants d'« insertion par l'activité économique » peuvent-ils briser le cycle de l'exclusion ?

## **L'Insertion par l'activité économique (IAE) en réponse à une double logique d'insertion sociale et professionnelle**

### **Les principes de l'IAE**

31 Depuis 20 ans, ces initiatives économiques de type associatif ou coopératif « s'adressent à des sujets « en difficulté » avec un problème d'emploi et d'inégalités sociales, rémunérés et apprenant sur le tas des « normes de civilité et plus largement de socialisation, des « savoirs pratiques » ou « professionnels » sous l'encadrement de « tuteurs » (Eme, 1998, p. 293). Le processus de légitimation par les pouvoirs publics de ces initiatives « de la base » s'est avéré long. Ces associations se composent aujourd'hui d'acteurs très diversifiés qui proposent un service aux membres ou à la collectivité sans avantage individuel, ni distribution de profits. Leur efficacité tient à la force des réseaux constitués d'entrepreneurs sociaux et de

promoteurs, à leur engagement personnel et à leurs valeurs partagées, à dynamique originale qui combine des productions marchandes et non marchandes, en ne retenant que les activités évaluées comme pertinentes pour des personnes en insertion par le travail. Contrairement aux entreprises privées que nous évoquions précédemment, l'absence de but lucratif donne à ce type d'association la possibilité de privilégier l'utilité de l'activité sur sa rentabilité. Autrement dit les deux intentions de professionnalisation et de socialisation peuvent être conjointement menées sans nuire à l'une ou l'autre partie impliquée.

32 Les principes de l'IAE sont clairement définis :

- la sélection par une « logique de discrimination positive » à l'égard de populations spécifiques ;
- l'engagement volontaire et participatif des personnes en insertion ;
- mettre en avant et développer la singularité de chacun afin de créer des parcours d'insertion individualisés.

## Le réseau IAE aujourd'hui en France

33 Créés il y a 15 ans, les ateliers et chantiers d'insertion (chantier école) offrent aux jeunes en difficulté une première expérience professionnelle.

34 Le chantier école implique une production grandeur nature, d'un groupe de personnes encadré par un personnel qualifié techniquement et pédagogiquement.

Le chantier école est une initiative qui naît d'une double préoccupation territoriale. Celle de la progression des personnes jeunes et adultes, éloignées conjoncturellement de l'activité économique et celle de l'action concrète, utile au « pays », au quartier et à leurs habitants.

35 En 1992, on comptait sur l'ensemble du territoire français 900 actions de chantiers école mobilisant 16 000 jeunes. En 2009, le Chantier école est le second réseau national il réunit 3 360 ateliers, 450 structures adhérentes et 16 associations régionales. Le mouvement de l'insertion par l'économique installé en France ne cesse de progresser. Il comporte quatre types de structures : les associations intermédiaires (AI), les ateliers et chantiers d'insertion (ACI), les entreprises d'insertion (EI) et les entreprises de travail temporaire d'insertion (ETTI). 253 000 salariés en insertion ont été embauchés ou mis à disposition en 2006 par l'une des 5 300 structures de l'IAE, soit une hausse de 10 % par rapport à 2005. Les effectifs des chantiers écoles sont les plus sensibles à cette augmentation : 46 000 salariés embauchés dans un atelier en 2006, soit plus de 70 % de hausse par rapport à l'année précédente (DARES, 2010).

## Analyse critique et formation par alternance en réponse à la problématique

36 L'insertion par l'économique répond à 2 nécessités établies : celle de la formation par l'expérience professionnelle et celle de la socialisation. La formation en alternance participe également à réduire les investissements dans la formation que doivent consentir les entreprises suite à un recrutement. La formation est souvent organisée « sur le tas » couplée à des séances spécifiques en dehors du contexte professionnel. L'apprentissage en situation de travail permet de contourner les résistances générées par un passé d'échec scolaire et offre des modalités d'apprentissage actif, prenant en compte le niveau de formation initiale, hors de la scène « classe ».

37 Cette organisation permet au formateur d'œuvrer au niveau pédagogique sur la restauration de l'envie d'apprendre : apprendre en faisant est motivant dans la mesure où le sens de l'effort produit pour apprendre est immédiatement accessible, l'action visée a une utilité. Le fait de partir de l'expérience permet au formé de mieux se repérer dans son apprentissage, d'évoluer en fonction de ses besoins et donc de favoriser l'intérêt qu'il pourra porter à sa formation et facilite son intégration par le milieu professionnel.

38 Au cours de notre analyse, nous avons identifié un certain nombre d'avantages présentés par les chantiers écoles vis-à-vis de l'insertion des jeunes sans qualification. Suite à notre enquête de terrain, il apparaît que la force des chantiers écoles tient aux liens étroits entre les compétences professionnelles acquises et l'enseignement théorique dispensé. Au niveau théorique, ces

dispositifs sont forts d'une alternance théorie/pratique tendant à être « copulative », c'est-à-dire que la théorie apprise est directement en lien avec l'activité pratique et l'enrichit. Il convient pourtant de souligner que si ces dispositifs allient formation et expérience professionnelle, ils ne participent pas à l'acquisition d'un diplôme qui demeure un important facteur d'embauche en France. L'envie d'apprendre et la tombée de toute résistance face à la « scène » scolaire sont des préalables indispensables. Le dispositif de validation des acquis de l'expérience pourrait constituer, pour certains, un mode de qualification alternatif intéressant.

39 Le deuxième volet des avantages que présentent ces pratiques concerne le développement de compétences sociales et le renforcement d'une construction identitaire par socialisation. Comme nous l'explicitons précédemment, la confrontation au monde du travail favorise l'acquisition de normes de socialité reconnues indispensables aujourd'hui pour l'accès à l'emploi. La socialisation en jeu dans ces dispositifs s'appuie également sur la dynamique de groupe<sup>5</sup>. Non seulement l'expérience du groupe permet à chacun de développer des compétences relationnelles et des connaissances du travail d'équipe, mais elle favorise, par la dynamique enclenchée, l'apprentissage et l'acquisition de savoir-faire. En effet, le travail n'étant jamais effectué seul, les difficultés sont surmontées à plusieurs. L'apprentissage se fait par observation et imitation, et par la confrontation des conceptions de chacun permettant un conflit sociocognitif<sup>6</sup>. L'intégration au groupe génère socialisation et construction identitaire qui, à leur tour, favorisent la dynamique de groupe influant sur l'apprentissage. La formation et la socialisation s'influencent réciproquement.

40 Le passage d'une socialisation « transitionnelle » à une socialisation professionnelle s'opère quand « les compétences sont transférées des espaces intermédiaires au marché du travail et qu'elles sont légitimées » (Roulleau-Berger, 1997, p. 8). Ce transfert affecte la construction identitaire de la personne, « les différents self des individus s'harmonisent, les identités « pour soi » et les identités objectives se rapprochent et produisent la construction d'une image positive de soi et de la reconnaissance sociale » (Roulleau-Berger, 1997, p. 9).

41 Centrées davantage sur la notion de métier par la création d'une identité professionnelle plutôt que sur l'unique notion d'emploi, les pratiques d'insertion par l'activité économique tendent donc à instaurer par le travail, « une sphère fonctionnelle d'activité économique qui cherche à rompre avec les pratiques d'assistance sociales ou formatives » existantes aujourd'hui. Cette sphère refuse la reproduction d'un ordre non légitime et non valorisé et constitue un sas de transition vers « l'ordre légitime de participation sociale » (Eme, 1998, p. 307).

42 Toutefois, ces pratiques présentent un certain nombre de limites soulignées par Borgaza (1998). La première concerne leur temporalité : prévues comme provisoires, ces actions comportent le risque d'enfermer leur public dans la durée sans qu'il parvienne au final à rejoindre le marché du travail « classique ». La dynamique de l'aide à autrui dont elles sont empreintes comporte également un risque de paternalisme et donc de dépendance.

43 Par ailleurs, en raison de leur caractère innovant, les structures de l'économie sociale se sont construites localement sans grande homogénéisation et peinent aujourd'hui à renforcer leur légitimité. Leur activité diversifiée à l'origine demeure fragmentée et insuffisamment reconnue. De plus, l'établissement d'un projet tel qu'un chantier école est soumis à l'approbation et au partenariat d'un très grand nombre d'acteurs, ce qui en multiplie les difficultés de réalisation. Or « la moindre faille dans ce processus, en particulier en matière d'organisation, de choix des infrastructures et des sites d'implantation peut entraîner des erreurs en chaîne, des coûts économiques et sociaux prohibitifs et finalement l'échec de l'entreprise » (Gaude, 1997, p. 36).

44 Borgaza (1998) souligne 3 autres limites :

- « L'écémage », c'est-à-dire la sélection des personnes les plus prometteuses au détriment des plus nécessiteux ;
- La contrainte de productivité de ces structures ne les éloignerait pas vraiment des considérations d'autres entreprises à but lucratif. Toutefois, les entreprises d'insertion se situent souvent sur des segments de marché non concurrentiels ;

- En raison de leur retard technique ou organisationnel, ces dispositifs ne parviennent pas à se construire une réputation suffisante permettant ensuite le transfert de leur public vers le marché de l'emploi.

45 L'évolution de ce « troisième secteur » est donc soumise à un certain nombre de conditions. L'une d'elles consiste en une collaboration plus étroite entre les structures de l'IAE et les entreprises traditionnelles, correspondant par exemple à un engagement d'achats de certains produits à des organisations d'insertion ou bien à des accords permettant la mise à disposition de travailleurs désavantagés pour des durées limitées au sein d'entreprises traditionnelles. Ce lien favoriserait la création d'une bonne réputation des structures d'insertion sur le marché dont dépend la réussite de leurs dispositifs. « Une intervention forte et volontariste des pouvoirs publics est nécessaire, au-delà des seuls financements publics, par la réglementation, l'accès privilégié aux marchés publics » (Demoustier, 1998, p. 66) alors que la tendance est actuellement à la marginalisation de ces pratiques. C'est donc l'ensemble des représentations sociales sur les structures d'insertion par l'économique qu'il convient de faire évoluer.

## Conclusion et ouverture

46 Dans cette contribution, nous avons voulu d'une part présenter les difficultés que rencontrent les jeunes sans qualification en France dans leur accès à l'emploi, et d'autre part, analyser dans quelle mesure l'insertion par l'activité économique peut contribuer à les surmonter, en répondant à une double nécessité d'insertion sociale et professionnelle. Il s'agissait en premier lieu de décrire les raisons du « handicap » des jeunes sur le marché de l'emploi. Notre recherche a pris le risque de se confondre avec la quête de *La* méthode pédagogique idéale, d'une modalité formative adaptée à ces objectifs pédagogiques variés (acquisition de compétences sociales, acquisition de savoirs et de savoir-faire, prise de confiance en soi, réinsertion sociale...). Chemin faisant, est apparu incontournable la pédagogie de l'alternance. Nous remarquons toutefois que selon la manière de la mettre en œuvre, qu'elle soit juxtaposée ou copulative, ses effets sur l'insertion des jeunes sont tout à fait différents : alors que dans les pays Nordiques, ou en Allemagne, le système dual d'apprentissage est tenu pour principal facteur du faible taux de chômage des jeunes, l'alternance mise en œuvre dans les stages de formation financés par les conseils régionaux connaît un parcours critique aux résultats mitigés. Bien que les initiatives d'insertion par l'activité économique, en raison de leurs nombreuses limites, n'apparaissent pas comme la solution miracle (dont il faudrait peut-être faire le deuil), elles offrent toutefois des perspectives pertinentes pour demain. Les structures de l'économie sociale nous enseignent, à une époque où l'individualisme règne sur l'ensemble des sociétés industrialisées, la force de la mobilisation collective à des fins solidaires. Ces initiatives locales font également la preuve de leur capacité d'innovation constituant une ressource indispensable dans un contexte économique aussi instable que celui dans lequel nous évoluons aujourd'hui. Bien que leur réussite reste conditionnée à des évolutions plus globales de la société, ces structures offrent des modalités d'insertion alternatives pour le public jeune sans qualification.

---

### Bibliographie

BELLAREDJ F., *Évaluation de la prise en charge des jeunes en très grande difficulté dans le département du Gard*, Marseille, CEREQ, octobre 2003.

BORZAGA C., GUI B. et POVINELLI F., « Le rôle de l'entreprise d'insertion sur le marché du travail. L'éclairage d'une analyse économique », dans DEFOURNY J., FAVREAU L. et LAVILLE J.-L. (éd.), *Insertion et nouvelle économie sociale*, Paris, Desclée de Brouwer, 1988, p. 267–289.

BOURGEON G., *Socio-pédagogie de l'alternance*, Paris, éd. Mesonange, 1979.

CEDEFOP, « The employment status of youth: elements of European comparison », dans *Vocational Training European Journal*, n° 28, 2003, p. 3-20.

CEREQ, « D'une génération à l'autre... Les "effets" de la formation initiale sur l'insertion », dans *En Bref*, n° 222, 2005.

DARES, *Travail et emploi*, n° 150, juillet 2009.

- DARES, *Les contrats aidés dans les Zones Urbaines Sensibles*, n° 092, décembre 2010.
- DEMOUSTIER D., « Des structures diversifiées à la croisée des chemins », dans DEFOURNY J., FAVREAU L. et LAVILLE J.-L. (éd.), *Insertion et nouvelle économie sociale*, Paris, Desclée de Brouwer, 1998, p. 41-71.
- DUCHÈNE M., *Le rôle de l'accompagnement dans la mise en projet*, Mémoire de DESS « Éducation et formation », Université de Provence, 2006.
- DUCHÈNE M., *Le processus de construction identitaire par mimésis du sujet en formation*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Provence, 2010.
- EME B., « Participation sociale et formes plurielles d'insertion », DEFOURNY J., FAVREAU L. et LAVILLE J.-L. (éd.), *Insertion et nouvelle économie sociale*, Paris, Desclée de Brouwer, 1998, p. 293-320.
- ENA, Promotion René Cassin, *La formation professionnelle et l'insertion professionnelle des jeunes sans qualification*, rapport de séminaire, 2002.
- ENA, Promotion Robert Badinter, *Éducation et emploi des jeunes dans les quartiers sensibles: les défis de l'insertion*, rapport de séminaire, 2009.
- Eurostat, « General indicators on transition from school to work. Youth transitions from education to working life in Europe, Part I », dans *Statistics in focus*, n° 3, 2003.
- Eurostat, « Les nouveaux États membres contribuent à la diminution du chômage en Europe », dans *Statistiques en Bref*, n° 124, 2007.
- Eurostat, « L'annuaire eurostat : l'Europe en chiffres », dans *Statistiques en Bref*, 2012.
- ESPINOZA, G., *L'affectivité à l'école*. Paris, PUF, 2003.
- GAUDE J., « L'insertion des jeunes et les politiques d'emploi formation », dans *Cahier de l'emploi et de la formation*, n° 1, Genève, 1997.
- GOULARD F. et PUPPONI F., *Rapport d'information faits au nom du comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques sur l'évaluation des aides aux quartiers défavorisés*, octobre 2010.
- HENART L., *Développer les formations en alternance dans le secteur public*, Rapport remis à François Fillion le 13 octobre 2009.
- JELLAB A., « De l'insertion à la socialisation. Mission locale, jeunes 16-25 ans et problématique de l'exclusion », dans *Formation emploi*, n° 62, 1998, p. 33-47.
- LERBET G., *L'autonomie masquée. Histoire d'une modélisation*, Paris, L'Harmattan, 1998.
- LEWIN K., « Décisions de groupes et changement social », dans LEVY A. (éd.), *Psychologie sociale, textes fondamentaux anglais et américains*, Paris, Dunod, 1965, p. 499-519.
- Marchal N., Molinari-Perrier M. et Sigot J.-C., « Génération 2001. S'insérer lorsque la conjoncture se dégrade », dans *En Bref*, n° 214, Paris, CEREQ, 2004.
- POPLIMONT C., « Valorisation de l'expérience et élaboration de compétences par la pédagogie de l'alternance. Le cas de la formation des enseignants de la conduite », *Congrès international AREF*, Genève, 2010.
- POPLIMONT C., « Recherche action et pédagogie de l'alternance : une autre façon de se transformer », dans *Les cahiers du CERFEE*, n° 29, 2011a.
- POPLIMONT C., *La pédagogie de l'alternance questionnée par la formation à la sécurité routière*, Habilitation à Diriger les Recherches, Université de Toulouse le Mirail, 2011b.
- Rapport IGAS, *L'accès à l'emploi des jeunes de quartiers prioritaires de la politique de la ville*, juillet 2010.
- Rapport IGF, *Les missions locales pour l'insertion professionnelles et sociale des jeunes*, 2010.
- Rapport ONZUS, édition du CIV, 2010.
- ROULLEAU-BERGER L., « L'expérience de la précarité juvénile dans les espaces intermédiaires », dans *Formation emploi*, n° 57, 1997, p. 3-13.
- STANKIEWICZ F., FOUDE R. et TRELCAIT M.-H., « Le problème des bas niveaux de qualification. Déficit de qualifications ou déficit d'emplois ? », dans *Revue française des affaires sociales*, n° 1, 1993.
- TAHAR G., « Contribution à la modélisation de l'insertion professionnelle », dans *Formation emploi*, n° 62, 1998, p. 15-31.

## Notes

1 Enquête menée au cours de l'année 2012 au sein de 11 établissements d'insertion par l'activité économique : 7 ateliers et chantiers d'insertion (ACI) et de 4 entreprises d'insertion (EI) situés en Région PACA et en région Languedoc-Roussillon. 68 salariés dont 33 jeunes de moins de 26 ans ont été interviewés au sein des ACI et 40 salariés dont 30 jeunes de moins de 26 ans ont été interviewés au sein des EI.

2 Conventionnellement, les jeunes sans qualification ont cessé leur formation initiale aux niveaux VI ou V bis. L'équivalent de ce niveau français dans la Classification internationale type de l'éducation (Unesco, 1997) est le niveau CITE 0-2.

3 Il convient toutefois de nuancer ce classement selon la situation générale du pays et la performance du marché du travail.

4 Ce plan préconisait de développer la formation par alternance, l'objectif pour 2012-2014, s'élève à 30 000 contrats d'apprentissage ou de professionnalisation.

5 Il ressort des recherches de Lewin (1965) que la cohésion d'un groupe et le climat positif qui y règne influent directement sur sa productivité. Les facteurs qui concourent à la cohésion sont notamment : « l'attrait pour un but commun, le goût de l'action collective, le désir d'appartenance au groupe et les relations affinitaires entre les participants ».

6 Par conflit sociocognitif, il faut entendre la libre confrontation à l'intérieur d'un groupe de formation, des solutions apportées par les différents participants à un même problème.

## Pour citer cet article

### Référence électronique

Maéva Duchène et Christine Poplimont, « Insertion professionnelle, socialisation des jeunes français « sans qualification » et formation par alternance », *Éducation et socialisation* [En ligne], 34 | 2013, mis en ligne le 05 décembre 2013, consulté le 21 décembre 2013. URL : <http://edso.revues.org/460>

## À propos des auteurs

### Maéva Duchène

Docteur en Sciences de l'éducation, Chargée de cours au département des Sciences de l'Éducation d'Aix — Marseille Université, Directrice formation, carrières et communication dans une entreprise privée, UMR EA 4671 ADEF, Aix-Marseille Université. ENS de Lyon, IFE, 13248 Marseille France

### Christine Poplimont

Maître de conférences, Habilitée à diriger des recherches au Département des sciences de l'éducation d'Aix-Marseille Université, UMR EA 4671 ADEF, Aix-Marseille Université. ENS de Lyon, IFE, 13248 Marseille France

## Droits d'auteur

© PULM

## Résumés

Dans quelle mesure la formation par alternance en général et les initiatives locales d'« insertion par l'activité économique » en particulier peuvent-elles répondre efficacement aux problématiques soulevées par la double logique d'insertion des jeunes sans qualification ? Si, dans les années 1970, la question était de les aider à trouver un emploi, très vite, en 2012, les politiques publiques ont dû prendre en compte la nécessité de répondre à un deuxième impératif d'insertion : une insertion sociale ou socialisation, comme condition préalable à l'insertion professionnelle. Au-delà de l'absence de diplôme, les jeunes sans qualification présentent en effet plusieurs facteurs de marginalisation sociale qui les maintiennent hors de la sphère professionnelle. Notre étude du modèle d'« insertion par l'activité économique » nous permet de rendre compte de la pertinence de ce mode d'insertion pour les publics désavantagés, mais également de souligner les conditions indispensables à sa mise en œuvre.

To what extent can dual programs in general and French work experience integration programs in particular effectively solve problems raised by the double logic of transition from education into working life for young people without qualification? While in the 70s it was necessary to help them find a job, very quickly political policies have had to take into account a second integration necessity: a social integration or socialization, as a precondition to professional integration. Apart from the lack of qualification, these young people suffer several factors of social marginalization which prevent them from acceding to the labour market. In this paper, we study a French learning by doing integration model which appears to be relevant for disadvantaged young people on the labour market, insofar as its implementation fulfill some essential conditions.

***Entrées d'index***

***Mots-clés*** : insertion, jeunes, formation par alternance, insertion par l'activité économique

***Keywords*** : integration, young people, dual programs, experience integration programs