



Construire l'expérience professionnelle des jeunes : un enjeu pour les conseillers de Mission locale

Julien Labracherie

► To cite this version:

Julien Labracherie. Construire l'expérience professionnelle des jeunes : un enjeu pour les conseillers de Mission locale. Sciences de l'Homme et Société. 2016. dumas-01579057

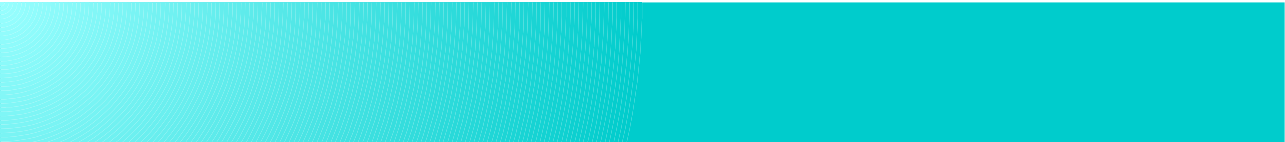
HAL Id: dumas-01579057

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01579057>

Submitted on 30 Aug 2017

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.



Construire l'expérience professionnelle des jeunes Un enjeu pour les conseillers en Mission Locale



Mémoire présenté en vue d'obtenir le

MASTER ATDC
Analyse du Travail et Développement des Compétences

présenté par :	Julien LABRACHERIE
Président du jury :	Jean-Luc FERRAND
Directrice de mémoire :	Anne-Lise ULMANN
Professionnel expert :	Sandro DE GASPARO

Soutenance du 28 janvier 2016

Remerciements :

En premier lieu, je tiens à remercier l'intégralité de mes collègues qui ont accepté avec une infinie patience d'être interrogés et observés tout au long de ma formation. J'inclus la direction, pour m'avoir laissé la liberté de créer, à mon rythme, ma façon de faire « mon Julien ».

Je remercie David, mon collègue de la Région pour son soutien et sa « collaboration participative ».

Je souhaite ensuite saluer tous mes camarades de formation, pour l'écoute et l'esprit de partage enrichissant dont ils ont fait preuve.

Je souhaite aussi remercier Anne Lise Ulmann pour son soutien et ses précieux conseils.

Mes pensées vont aussi à Elodie, Kelly, Léa et Manon d'avoir accepté (et parfois non) de participer avec franchise à l'aventure que je leur proposais, tout en ayant conscience qu'aucun de nous ne savait réellement où elle nous conduirait.

Je tiens, bien entendu, à dire « merci » à mes amis pour leur soutien et l'étonnante confiance en moi dont ils font preuve au quotidien.

Enfin, je voudrais remercier ma mère, qui, je l'espère, serait fière de moi.

Sommaire

Introduction.....	1
Partie I : La naissance du dispositif.....	4
1 La Mission Locale.....	5
1.1 Un contexte institutionnel favorisant les pratiques différenciées.....	5
1.2 L'espace Ressource Employeurs (ERE).....	7
1.3 Les Emplois d'Avenir.....	10
1.3.1 Un enjeu pour la Mission Locale	10
1.3.2 L'accent mis sur la formation	10
1.3.3 Un accompagnement très cadré.....	11
2 Quelques difficultés pratiques liées au contextes.....	12
2.1 Emploi d'Avenir ou contrat d'apprentissage... ou rien ?.....	12
2.2 Suivi d'engagement ou contrôle	13
2.3 Diplôme ou formation	15
3 Description et historique du dispositif.....	17
Partie II : Construire l'expérience des jeunes.....	22
1 La formation : un système à deux vitesses et aux effets paradoxaux.....	22
2 Le problème de la compétence.....	27
3 Compétence et savoir-être.....	30
4 Construire l'expérience.....	33
5 Du développement des compétences à la conduite du changement	38
6 La méthode VAE, un changement de paradigme.....	44

Partie III : La posture du conseiller en insertion.....	49
1 La complexité du métier de conseiller	49
1.1 L'impact sur le métier de conseiller	49
1.2 Activité et créativité : L'écart prescrit / réel.....	54
1.3 Les bases de l'entretien entre le jeune et le conseiller	55
1.4 Conseiller : un genre difficile à cerner.....	60
1.5 Deux styles aux antipodes.....	63
1.6 « Aller trop loin » : le débat sur le métier.....	65
1.7 De la créativité.....	68
1.8 ...au débat avec les partenaires.....	69
2 Un autre regard sur l'insertion.....	73
2.1 Les notions d'insertion et d'employabilité.....	73
2.2 Invocation, contrôle et déresponsabilisation de l'entreprise.....	74
2.3 Le rôle de la Mission Locale et de la formation	77
2.4 De l'évaluation du travail des conseillers.....	80
Conclusion.....	84

Bibliographie

Annexes

Annexe 1 : Système de classification du secteur professionnel des missions locales et des PAIO
(liste des emplois repères)

Annexe 2 : Extraits du livret référentiel « global », agent d'accueil

Annexe 3 : Livret de suivi d'engagements Emploi d'Avenir

“He'll be delivered from madness. What then? He'll feel himself acceptable! What then? Do you think feelings like his can be simply re-attached, like plasters? Stuck on to other objects we select? Look at him! ... My desire might be to make this boy an ardent husband - a caring citizen - a worshipper of abstract and unifying God. My achievement, however, is more likely to make a ghost!”

Peter Shaffer, Equus

Introduction

Au moment où j'écris ce mémoire, et depuis plus de 30 ans, avec l'arrivée du chômage de masse, de très nombreux rapports, études et ouvrages ont été rédigés traitant de l'insertion de la jeunesse dans le monde professionnel. Promouvant tantôt l'alternance, tantôt l'accompagnement social, focalisant sur les caractéristiques des générations qui se succèdent ou sur les phénomènes sociaux et leurs implications sur l'emploi et la formation, la documentation traitant de ce problème est particulièrement riche.

Cependant, si ce sujet éminemment complexe a été maintes fois pensé, les écrits qui en découlent n'ont pas pour seule fonction de donner à réfléchir. Car, en effet, la plupart de ces études donnent lieu à des préconisations, puis à des expérimentations, qui elles mêmes, parfois, débouchent sur un dispositif généralisé. Les professionnels de l'insertion des jeunes voient alors défiler le cortège des mesures diligentées par les pouvoirs publics.

Avec la mise en place en 2012 des Emplois d'avenir, les Missions Locales se sont vues confier un nouvel outil pour accomplir leur mission de service public. Des contrats de 3 ans, l'obligation pour l'employeur de financer une formation diplômante, un accompagnement tout le long de leur parcours, voilà les trois grandes lignes du dispositif destiné aux jeunes. Aussi, les conseillers en insertion professionnelle se sont rapidement saisi de l'opportunité pour accélérer l'accès à l'emploi des jeunes qu'ils accompagnaient, et avec les premiers essais vinrent les premières questions.

Cela a été mon cas, quand la signature des premiers contrats m'a amené à enclencher l'accompagnement de jeunes qui, soudain, n'étaient plus demandeurs d'emploi. Ce constat très

simple et prévisible a pourtant été l'objet de surprise : « C'est que *mes jeunes*, d'habitude, ils n'en ont pas du boulot ! » me dit une collègue. Un détail, en apparence, qui déclenchera néanmoins des conséquences en chaîne. Très vite, les employeurs ont commencé à me questionner sur les modalités de mise en place d'une formation et sur son financement, sur l'intégration de cette jeunesse (définitivement toujours aussi intrigante à leurs yeux) au sein de leur équipe, sur la mise en œuvre du tutorat... Mes collègues et moi avons dû réfléchir, nous renseigner, nous former parfois pour apporter des réponses.

Parfois même, la formation des conseillers n'était pas suffisante et nous avons dû innover, créer des méthodes pour répondre à ces nouvelles questions auprès de ces nouveaux interlocuteurs. « Elle veut faire un diplôme dans le secrétariat mais la formation la plus proche est à 100 km ! », « Je veux bien répondre à mon obligation, moi, mais c'est elle qui ne veut pas retourner à l'école ! », « Comment fait-on quand on veut préparer une VAE et que l'on n'a pas 3 ans d'expérience ? ». Nouvelles situations, nouvelles questions, nouveaux problèmes à traiter, nouvelles solutions à inventer, voilà le point de départ de l'intervention dont je vais vous parler. En l'absence de réponse à certaines questions techniques sur l'articulation entre la formation et l'*Emploi d'Avenir*, plusieurs entreprises m'ont sollicité afin de trouver un moyen de répondre à l'obligation que l'Etat leur fixait en contrepartie de l'aide financière reçue. J'ai alors conçu, avec elles, un dispositif original, sortant quelque peu du cadre prescrit.

Bien-sûr, la Société d'Ergonomie de Langue Française (SELF) nous a appris que jamais les salariés ne font exactement ce qu'on leur demande de faire. Lorsqu'ils le font, lorsqu'ils respectent strictement ce qui leur est demandé, alors le système s'enraye. Pour atteindre leurs objectifs chacun se voit obligé de dépasser les limites prévues, d'improviser, d'inventer de nouveaux modes opératoires, voire même de tricher. Cela devait aussi s'appliquer aux travail des conseillers, cette « sortie de cadre » était prévisible.

Nous pourrions alors déduire ensemble que ma mission consistait à faire ce qui m'était demandé, *et un peu plus...* Le problème qui se pose alors peut être résumé dans cette question :

Comment définit-on cet « un peu plus » ?

Quelles sont les implications d'une sortie du cadre prévu ? Comment est-elle vécue et quel sens chacun des acteurs impliqués lui accordent ils ? Finalement, à partir de quel moment peut-on dire que la créativité dont on fait preuve pour s'acquitter de sa tâche dépasse le *métier* ?

D'autre part, il était aussi question pour moi de continuer à accompagner des jeunes *en emploi*. Différence notable avec l'expérience habituelle de mes pairs, je devais m'assurer que les

jeunes développent leurs compétences. Le monde de l'entreprise, jusque là très extérieur à mon institution, s'est fait alors absolument déterminant dans la réussite de mon action.

Comment aider ses jeunes à se développer, une fois en emploi ? Quelles sont les situations favorables à leur développement ? Et quelles en sont les conditions ? Jusqu'où un conseiller en insertion professionnelle peut-il aller pour créer ses conditions ? Quels en sont les enjeux et quelles en seront les conséquences ?

Je me suis posé ces questions tout au long de mon intervention, et je vais essayer à présent d'y apporter avec vous quelques éléments de réponse. J'essaierai de décrypter, dans un premier temps, le contexte, le prescrit et les raisons qui m'ont mené à l'intervention. Je développerai par la suite le dispositif en lui-même, afin de pouvoir en définir les limites et le rapprocher de la mission qui m'était confiée à l'origine par l'Etat. Enfin, nous évoquerons les questions que soulèvent les prises de distance avec le prescrit, compte tenu du métier qui est le mien.

Partie I : La naissance du dispositif

Avant de débiter, je dois faire rapidement machine arrière afin de préciser ce que nous entendrons par prescrit à partir de maintenant. En effet, nous expliquions, en introduction, que jamais les salariés ne faisaient exactement ce qui leur était demandé. Entendons par là que le travail est toujours plus ou moins encadré par un certain nombre d'injonctions. Sous la forme de fiches de postes, de procédures, de règles, de lois, elles peuvent être aussi bien écrites qu'orales, explicites qu'implicites, mais sont toujours présentes. Ce sont ces règles que nous appellerons le *prescrit* dans le sens de ce qui est donné, habituellement par l'employeur, au salarié quand ce dernier prend son poste. L'employeur définit donc pour son salarié une prescription, pour que celui-ci s'acquitte de sa *tâche*. Comme l'explique J Leplat : « la tâche, c'est le but à atteindre et les conditions dans lesquelles il doit être atteint. »

« Armé » de ces injonctions comme points de repère, le salarié prenant son poste se confronte alors au *réel*. Les nombreux travaux (notamment mené par les ergonomes) nous ont montré que ce réel ne correspondait jamais tout à fait au prescrit. Il survient toujours un incident, une anomalie, une perturbation, une panne inattendue. Et c'est parce que le travail se confronte nécessairement au réel que le salarié doit chercher des solutions afin d'arriver au résultat attendu. S'opposent donc dans cette conception :

- *travail prescrit*
- et *travail réel* (également nommé *activité*).

Aussi, « il s'agit de souligner la complexité de l'acte de travail, le fait qu'il y a toujours re-travail des prescriptions censées encadrer l'activité concrète. »¹ Dans cette première partie, nous allons voir ce qui constitue le prescrit, dans la situation qui est la mienne, imposé conjointement par l'Etat et la direction de la Mission Locale. En le décrivant je chercherai à comprendre les objectifs induits par la tâche à réaliser, mais aussi à démontrer comment le réel lui résiste et pourquoi celui-ci doit être « re-travaillé ».

¹ SCHWARTZ Yves et DURRIVE Louis (sous la direction de), *L'Activité en dialogues. Entretiens sur l'activité humaine (II), suivi de Manifeste pour un ergo-engagement*, Octares Éditions, 2009

1 La Mission Locale

1.1 Un contexte institutionnel favorisant les pratiques différenciées

Les missions locales pour l'insertion professionnelle et sociale des jeunes (couramment appelées Missions Locales) sont nées en 1982 à la suite du rapport de Bertrand Schwartz². Celui-ci préconisait alors, face au développement du chômage des jeunes et aux sorties de l'école sans diplôme, la mise en œuvre d'une politique d'insertion sociale et professionnelle des jeunes, reposant sur des structures locales, partenariales et transversales. Elle se sont développées par la volonté conjointe de ces acteurs d'organiser localement une intervention globale au service des jeunes. Quelque 500 Missions Locales constituent un réseau de plus de 3 000 points d'accueil en France, qui accueillent en moyenne plus d'un million de jeunes chaque année et remplissent une mission de service public pour l'insertion professionnelle et sociale des jeunes

Les missions locales sont donc des lieux d'accueil, d'information, d'orientation professionnelle et d'accompagnement pour construire un projet professionnel déterminé. Conformément à l'article 13 de la loi de programmation pour la cohésion sociale, elles s'adressent à tous les jeunes de 16 à 25 ans qui rencontrent des difficultés, notamment en matière d'accès à l'emploi ou à la formation. Leur but principal étant de favoriser l'accès à l'autonomie, elles interviennent sur tous les champs pouvant constituer des freins à l'insertion, incluant donc, au-delà de l'emploi et de la formation, la citoyenneté, la santé, le logement, la mobilité...

Historiquement, les Missions Locales portaient l'appellation Permanence d'Accueil d'Information et d'Orientation (PAIO). La PAIO désignait un lieu où se succédaient tous les partenaires impliqués d'une façon ou d'une autre dans l'insertion de la jeunesse. L'Agence Nationale Pour l'Emploi (ANPE, ex Pôle Emploi), les associations culturelles, de défense des droits, de facilitation à l'accès au logement ou d'autres encore venaient, chacune leur tour, renseigner les jeunes sur le champ particulier qui était le leur. Petit à petit, des conseillers permanents ont fait leur apparition, et leur mission consistait à informer et réorienter vers les partenaires compétents.

Chaque Mission Locale étant indépendante des autres, et son rôle étant de s'adapter aux problématiques propres à son territoire (suivant qu'elle se trouvait en zone rurale ou urbaine par exemple), le « conseiller en Mission Locale » pouvait s'acquitter de tâches très différentes. En 2001, devant la diversité des pratiques sur chacun des territoires, une convention collective a été mise en

² SCHWARTZ Bertrand, *L'Insertion des jeunes en difficulté* (rapport au Premier ministre), Paris, La Documentation française, 1981.

place pour ces nouveaux conseillers, tentant de définir les compétences dont ces professionnels faisaient tous preuve dans leur activité. Il s'agissait alors de définir les bases de ce qu'était le métier de Conseiller en Insertion Professionnelle³ et les métiers associés.

En 2003, un rapport de l'Agence Nationale pour l'Amélioration des Conditions de Travail (ANACT) note que « malgré un cadre commun construit nationalement, une observation plus attentive permet de conclure à l'existence d'une grande hétérogénéité dans la mise en œuvre (de la convention collective): des règles et des outils communs ont, en effet, été déployés de façon différenciée dans les structures. »⁴

En effet, il est noté que les stratégies adoptées par chacune des Missions Locales, sont très diverses. Ces différences s'expliquent notamment par les modalités d'adaptation à chaque territoire (impliquant d'axer les actions plus spécifiques sur tel ou tel point) mais aussi par le niveau d'implication des membres du conseil d'administration dans l'élaboration des tâches dévolues à leur institution et de ses modalités d'organisation.

Cependant, en 2005, le Contrat d'Insertion dans la Vie Sociale (CIVIS) est mis en place par l'Etat. Il s'agit d'un contrat d'accompagnement liant en terme d'engagements respectifs le jeune signataire à la Mission Locale. L'objectif de ce contrat est de définir les freins à l'emploi pour chaque jeune et d'y travailler avec lui jusqu'à son insertion « en emploi durable. »⁵ Les effets de ce contrat sont évalués chaque année (nombre d'entrées dans le dispositif, par niveau de qualification, nombre de sorties et types de sorties...) et de cette évaluation dépend le financement accordé par l'Etat à la structure l'année suivante. Toutes les Missions Locales de France organisent alors, peu à peu, leur activité autour de ce dispositif.

Aussi, si les volontés politiques locales et nationales s'incarnent de façons très différentes dans chaque structure, on constate que l'évaluation par l'Etat des résultats du CIVIS impacte très fortement le métier des conseillers. Il s'agit de justifier le nombre de jeunes ayant accédé au dispositif mais aussi de justifier les choix et les actions menées pour les orienter vers l'emploi. De nombreux dispositifs ont été ainsi proposés par l'Etat ou les différentes collectivités finançant la Mission Locale, visant, dans la majorité des cas, l'accès à l'emploi. La visée principale des conseillers devient donc la signature d'un contrat de travail, dont la justification permet à la structure de conserver ses financements et donc, ses postes.

3 Voir Annexe 1 système de classification du secteur professionnel des missions locales et des PAIO (liste des emplois repères)

4 Évaluation de la mise en place du système de classification des Missions Locales et PAIO Rapport d'enquête, ANACT - Décembre 2003

5 On entend par « emploi durable » un contrat de plus de 6 mois.

1.2 L'espace Ressource Employeurs (ERE)

Consciente des changements impliqués par les politiques se succédant, et préoccupée par le souci stratégique de se rapprocher des employeurs potentiels, la Mission Locale à laquelle j'appartiens décide de se doter, un an après la mise en place du CIVIS, d'un service dédié à la relation avec les entreprises. Composé de 3 personnes, il propose une double entrée :

- la première, à destination des jeunes se matérialise par un espace informatique et de documentation sur l'emploi. Libre d'accès, un conseiller s'y trouve en permanence à disposition pour leur permettre de travailler sur leurs outils de recherche d'emploi (CV, lettres de motivation) ou de préparer un entretien d'embauche, mais aussi de consulter les offres d'emploi disponibles.
- la seconde est d'avantage tournée vers les employeurs potentiels et prend forme autour de *La Charte Locale pour l'Emploi des Jeunes*. Cette charte acte l'engagement de certaines entreprises partenaires à participer aux actions menées par la Mission Locale (forums de l'emploi ou de l'orientation, simulations d'entretiens, visites d'entreprises...). En retour, la Mission Locale s'engage à leur fournir des conseils sur le recrutement, les aides à l'embauche, les formations, et, bien-entendu, à faciliter la mise en relation avec les jeunes demandeurs d'emploi du territoire.

Dans ce service, auquel j'appartiens, les missions du conseiller se voient quelque peu modifiées. Spécialisés dans la relation à l'emploi et avec les chefs d'entreprises, les 3 conseillers ne rencontrent les jeunes que lorsque ceux-ci sont dits «prêts à l'emploi». On entendra par cela que la majorité des freins (passage du permis de conduire ou acquisition d'une voiture, prise en charge d'une problématique de santé particulière...) ont été levés par les conseillers dits « classiques ». Le rôle de l'ERE est alors de recueillir et diffuser les offres d'emploi et de préparer les jeunes à entrer dans l'emploi par tous les moyens possibles (cités plus hauts comme items de la *Charte Locale pour l'Emploi des Jeunes*.)

Cette spécialisation se retrouvera progressivement dans de nombreuses Missions Locales, chacune, encore une fois, avec ses variantes propres. L'une des particularités des conseillers de l'ERE est qu'ils ne sont pas référents de jeunes⁶. Les conseillers de l'ERE n'ont, pour leur part, qu'un rôle de conseil spécifique et ponctuel dans le parcours du jeune, et ceci n'est pas un détail.

Nous retenons plus haut que la visée principale des conseillers en Mission Locale était la

⁶ La notion de référence est introduite par le CIVIS et implique qu'un jeune sera suivi, tout le long de son parcours par un seul et même conseiller. On en déduira la notion de « portefeuille de jeunes en suivi ».

signature de contrats de travail, point sur lequel leur performance est finalement évaluée. Cependant, si les conseillers de l'ERE ont pour fonction de favoriser la signature de contrats de travail, il ne s'agit pas là d'un point d'évaluation de leur performance. Les objectifs assignés au service concernent principalement le nombre d'entreprises rejoignant le groupe des partenaires, le nombre et la qualité des événements mis en place (forums, salons, soirées...) ainsi que le nombre d'offres récoltées. Pour ce qui est des contrats, seuls les contrats aidés⁷ signés par la Mission Locale sont comptabilisés comme objectifs puisque dépendants d'une enveloppe financière accordée au semestre par l'Etat. Or, la Mission Locale dont je dépends reçoit environ 3 000 jeunes par an et signe environ 200 contrats aidés. D'autres contrats sont bien-sûr signés par les jeunes suivis au cours de l'année, et ce, parfois avec le concours du service ERE.

Car avec le temps, les relations avec certains employeurs du territoire se sont faites plus fortes et la Mission Locale est devenue l'interlocutrice privilégiée pour les questions de recrutement, de formation, d'intégration, voire même de droit du travail... Cette activité, pourtant essentielle et consommatrice de temps pour les conseillers (d'après leurs dires et ceux de la direction, consciente de la situation), n'est pas évaluée non plus, ni par les différents dispositifs, ni par la direction de la Mission Locale.

Enfin, on note que les conseillers ERE, au sein de la structure, sont couramment appelés « conseillers entreprises. » La portée symbolique de l'expression dans ce cas doit être prise en considération car le rôle de la Mission Locale, comme nous l'avons vu, est d'accueillir, informer et orienter *les jeunes*. Et même si la convention collective relève qu'un conseiller en insertion doit travailler avec les autres acteurs impliqués dans l'insertion, il n'en reste pas moins que leur activité est tournée vers les jeunes. L'entreprise y est rarement considérée comme un partenaire, et même plutôt dénigrée ou considérée comme un obstacle. Si le jeune n'arrive pas à signer de contrat, c'est parce que l'entreprise le lui refuse. L'entreprise est le réel qui résiste au jeune. Juxtaposer alors le mot conseiller et le mot entreprise laisse à penser que l'activité des professionnels œuvrant sur l'ERE n'est plus tout à fait celle qui est sensée être exercée dans l'institution. L'expression révèle un doute qui s'est installé au fil du temps, doute qui sonne parfois comme un reproche. « Vous privilégiez toujours l'entreprise, vous, de toute façon ! » me lançait une collègue en réunion.

Le conseiller ERE vise-t-il toujours en premier l'intérêt du jeune ? Répondre à l'intérêt d'une

7 Seront nommés à partir de cette ligne « contrats aidés », les contrats pour lesquels l'Etat accorde une aide financière conditionnée au recrutement d'un certain type de public et pour une certaine durée. Seuls Pôle Emploi, les Missions Locales et Cap Emploi en sont prescripteurs. Il en existe plusieurs formes, tant pour le secteur marchand que non marchand. Tous sont regroupés sous l'appellation *Contrat Unique d'Insertion*.

entreprise en premier peut-il être bénéfique pour les jeunes ? C'est ce que croient les conseillers ERE, qui, tissant des relations de confiance, doivent aussi parfois faire des compromis avec l'entreprise afin de pouvoir négocier plus tard avec elle, des avantages pour les jeunes. L'activité des conseiller ERE, mon activité, se négocie donc en permanence avec le reste de l'équipe qui se demande s'ils sont bien « des leurs ».

Nous retiendrons donc que l'activité des conseillers ERE ne se définit pas aussi simplement que celle des conseillers classiques. La partie chiffrée de leur activité n'est que partielle et la plupart de leurs efforts sont tournés vers la relation, le partenariat, la confiance. D'autre part, si un jeune bénéficiant d'un accompagnement dans le cadre du CIVIS signe un contrat (comme un CDD ou CDI de droit commun) avec une entreprise partenaire, seule la sortie du dispositif pour le conseiller classique est prise en compte formellement (lors de l'entretien annuel). Il est très probable que la relation de confiance établie entre l'ERE et l'entreprise a contribué à installer un climat favorable à la signature de ce contrat pour le jeune. Mais ceci n'est pas justifiable, pas quantifiable, et donc non évalué, voire remis en cause.

Il me semblait important de revenir sur cette spécificité du rôle des conseillers ERE, car elle constitue aussi la base de ce qui m'a permis l'intervention que je vous exposerai en deuxième partie.

Résumons:

- ✓ L'identité professionnelle des conseillers en insertion est difficile à déterminer dans la mesure où le métier est récent, qu'il se trouve à la jonction de différents métiers existants, et qu'il répond à des volontés et nécessités politiques locales différentes.
- ✓ L'objectif vers lequel sont focalisés les professionnels de l'insertion est la signature d'un contrat de travail mais que la suite du parcours n'est pas prise en compte
- ✓ Cet objectif n'est pas neutre dans les choix effectués au quotidien par les professionnels puisque de cette évaluation dépend le maintien de leurs propres postes. De fait, leur activité quotidienne se voit organisée dans cette direction.
- ✓ Allant dans ce sens, nombre de Missions Locales ont organisé une spécialisation de certains de leurs conseillers, notamment en dédiant certains d'entre eux à la relation avec l'entreprise.
- ✓ Cette spécialisation correspond à un redécoupage du métier en ses différentes composantes d'origine. Elle pose cependant la question de l'évaluation de cette activité facilitatrice et pourtant ressentie comme « en marge ».

1.3 Les Emplois d'Avenir

1.3.1 Un enjeu pour la Mission Locale

En 2012, l'Etat décide de confier l'intégralité de la mise en place du contrat aidé *Emploi d'Avenir* aux Missions Locales. En effet, « l'emploi d'avenir a pour objet de faciliter l'insertion professionnelle et l'accès à la qualification des jeunes sans emploi âgés de seize à vingt-cinq ans au moment de la signature du contrat de travail soit sans qualification, soit peu qualifiés et rencontrant des difficultés particulières d'accès à l'emploi, par leur recrutement dans des activités présentant un caractère d'utilité sociale ou environnementale ou ayant un fort potentiel de création d'emplois. »⁸ Les critères de ce contrat, tourné vers les jeunes, semblaient correspondre aussi en tout point aux critères du public accueilli par les Missions Locales.

Ce contrat aidé ne serait alors plus, comme cela avait été le cas auparavant, partagé avec Pôle Emploi. Un enjeu particulier se cristallise alors autour de ces contrats, dans le rôle que souhaitent jouer les Missions Locales dans le champ de l'insertion professionnelle des demandeurs d'emploi par rapport à l'institution consacrée. Leur financement fluctuant d'une année à l'autre en fonction de leurs résultats, les Missions Locales ont vu dans l'attribution de la responsabilité de ce nouveau dispositif un moyen d'obtenir une réelle reconnaissance des pouvoirs publics quant à l'intérêt de ses méthodes, notamment face à l'institution Pôle Emploi, particulièrement décriée par le public et dans la presse.

1.3.2 L'accent mis sur la formation

Pour entrer plus dans le détail, la loi dit que « l'aide relative à l'emploi d'avenir est attribuée au vu des engagements de l'employeur (...) Ces engagements portent obligatoirement sur les actions de formation, (...) qui concourent à l'acquisition (d'une) qualification ou (de nouvelles) compétences et les moyens à mobiliser pour y parvenir. »⁹ Elle précise que « ces actions de formation privilégient l'acquisition de compétences de base et de compétences transférables permettant au bénéficiaire de

8 LOI n° 2012-1189 du 26 octobre 2012 portant création des emplois d'avenir Art. L. 5134-110.-I.

9 LOI n° 2012-1189 du 26 octobre 2012 portant création des emplois d'avenir Art. L. 5134-114

l'Emploi d'Avenir d'accéder à un niveau de qualification supérieur»,¹⁰ et que « les compétences acquises dans le cadre de *l'Emploi d'Avenir* sont reconnues par une attestation de formation, une attestation d'expérience professionnelle ou une validation des acquis de l'expérience prévue à l'article L. 6411-1. Elles peuvent également faire l'objet d'une certification inscrite au répertoire national des certifications professionnelles.»¹¹

On notera que l'accent en terme de formation est clairement précisé dans la loi, précisant même que «la présentation à un examen pour acquérir un diplôme ou à un concours doit être favorisée pendant ou à l'issue de l'emploi d'avenir.»¹²

Cette insistance peut être interprétée comme une volonté de ne pas reproduire une « erreur » commise lors de l'avènement des Emplois Jeunes créés en 1997 par le gouvernement Jospin. En effet, cette mesure, si elle avait permis l'embauche de nombreux jeunes, n'aurait pas particulièrement porté ses fruits en terme de sorties de contrats ou de pérennisations dans les postes... D'autre part, il avait été constaté que de nombreux Emplois Jeunes avaient été pourvus par de jeunes diplômés n'arrivant pas à décrocher leur premier emploi. Par opposition, les Emplois d'Avenir se destinent donc aux jeunes les moins diplômés et souhaitent les voir se former pendant le temps du contrat.

1.3.3 Un accompagnement très cadré

« Un suivi personnalisé professionnel et, le cas échéant, social du bénéficiaire d'un emploi d'avenir est assuré pendant le temps de travail.»¹³ La loi prévoit que le conseiller Mission Locale rencontre l'employeur et le jeune, à intervalles réguliers, pour faire le point sur la situation. La trame est même définie par l'Etat de façon assez précise. Un livret a donc été diffusé structurant les entretiens de la façon suivante ;

- **pour le premier entretien** (avant la signature du contrat) : une première partie décrivant les acteurs,
- une seconde nous demandant de lister les activités à exercer sur le poste, les compétences à acquérir pour y parvenir et les modules de formation envisageables pour combler la

10 LOI n° 2012-1189 du 26 octobre 2012 portant création des emplois d'avenir Art. L. 5134-114

11 LOI n° 2012-1189 du 26 octobre 2012 portant création des emplois d'avenir Art. L. 5134-117.-L

12 Ibid

13 Créé par LOI n°2012-1189 du 26 octobre 2012 - art. 1, Article L5134-112

différence.

- **Pour les entretiens suivants** (à trois mois, tous les ans et deux mois avant la fin) : une première partie reprenant les activités exercées, le niveau de maîtrise des compétences du jeune, et les difficultés rencontrées.
- Une seconde partie pointant les formations réalisées, quand, par quel organisme, sur combien de temps, pour quelle certification...

2 Quelques difficultés pratiques liées au contextes

2.1 Emploi d'Avenir ou contrat d'apprentissage... ou rien ?

Nous avons vu que le législateur a précisé de façon claire sa volonté de voir les organisations bénéficiant de l'aide former les jeunes. Cette volonté est relayée au local par l'unité départementale de la DIRECCTE¹⁴ qui impose aux Missions Locales que la formation dispensée soit diplômante. La Région (autre financeur de la Mission Locale), quant à elle, nous alerte sur le fait que le nombre de contrats d'apprentissage signés est en baisse depuis plusieurs années et que la signature de ce type de contrats devrait être une priorité. La Mission Locale est d'ailleurs aussi financée sur le nombre de contrats d'apprentissage qu'elle a amené à signer pour *ses* jeunes. Deux financeurs majeurs mettent alors deux dispositifs similaires en concurrence. Ces deux objectifs contradictoires ont créé un flou dans la communication, et les entreprises, comme les jeunes, ont très vite eu des difficultés à identifier la différence entre ces deux contrats. Mais là n'est pas le seul problème.

En effet, l'aide à la signature d'un *Emploi d'Avenir* peut être attribuée à des organisations marchandes ou non marchandes. La différence d'aide entre les deux est particulièrement conséquente puisque le secteur marchand se voit rembourser 35% du salaire brut du jeune quand une organisation non marchande en récupère 75%. Ainsi, implicitement, l'accent est mis sur les associations loi 1901 et sur les collectivités locales. De nombreuses mairies, notamment, ont eu recours à ce type de contrat aidé.

Or, les mairies, comme toutes les collectivités locales, ne dépendent pas du même régime de formation que les entreprises marchandes, mais du Centre National de la Fonction Publique

¹⁴ Direction régionale de l'économie, de la concurrence et de la consommation, du travail et de l'emploi

Territoriale (CNFPT). Ce centre s'occupe de recenser les besoins, construire, financer et dispenser les formations destinées aux salariés des collectivités. Très vite, les professionnels se sont aperçus que le CNFPT ne dispensait pas de formation diplômante. Lorsqu'une mairie souhaite qu'un jeune parte en formation diplômante, elle doit créer une ligne financière propre à cet effet. Dans un contexte de réduction budgétaire de la fonction publique, il était très difficile de faire admettre aux mairies qu'elles devaient faire un effort financier particulier pour la formation d'un jeune nouvellement recruté, au risque même de créer des tensions avec les titulaires de longue date qui, eux-mêmes, éprouvaient des difficultés à accéder aux formations qu'ils désiraient suivre. Restaient donc les associations, sur lesquelles étaient concentrés les efforts de formations diplômantes.

Notons aussi que certaines mairies sont à la fois employeurs partenaires et financeurs de la Mission Locale. De fait, refuser à une mairie de signer un *Emploi d'Avenir* car elle ne peut pas financer une formation diplômante, alors que nous avons vu que le système de formation dont elle dépend ne le permet pas, est une chose. Refuser ce même *Emploi d'Avenir* à une mairie partenaire et subventionnant la Mission Locale, en est une autre. Le conflit entre alors dans une autre dimension : « Si vous ne nous accordez pas cette aide, nous supprimerons la subvention que nous vous accordons. »

Ici, se crée une tension pour le professionnel que je suis, à l'intérieur même de ce que prévoit (ou ne prévoit pas) la loi. Il s'agit de permettre la signature d'un grand nombre de ces contrats (pour répondre à l'enjeu des Missions Locales et pour la réussite de la mesure), sans que ceux-ci entrent en concurrence avec les contrats d'apprentissage (pour répondre à la demande de la Région), sans non plus être « laxiste » sur les engagements et l'attribution de l'aide aux collectivités (pourtant a priori les premiers destinataires de l'aide), et sans mettre en branle les relations partenariales avec les employeurs (et parfois mécènes) de la structure.

2.2 Suivi d'engagement ou contrôle

Nous notons aussi que, tel que le livret est conçu, les modules de formation doivent être définis dès le premier entretien, à savoir, dès le début du contrat. On considère donc que le jeune (sans avoir encore travaillé) et son conseiller et employeur (sans jamais l'avoir vu travailler) sont en capacité de définir les compétences qui vont lui faire défaut *a priori*. Il y a déjà dans ce présupposé

l'idée que le travail est anticipable, que le jeune est conscient de toutes ses possibilités et qu'il est capable de les verbaliser clairement à son conseiller... Or, « dire son travail suppose de la part des professionnels une capacité de prise de recul avec ce qu'ils font et la maîtrise du langage pour retraduire »¹⁵. Ce qui bien-entendu n'est pas le cas, nous le verrons dans la mise en place du dispositif dont je vous parlerai en deuxième partie.

Mais plus encore, nous constatons vite qu'à la signature du contrat de travail, les enjeux de chacun convergent et les implications de la mesure ne semblent pas complètement anticipées. Le jeune souhaite pouvoir signer son contrat et s'assurer d'un salaire pendant 3 ans, l'entreprise souhaite pouvoir recruter et bénéficier de l'aide, le conseiller souhaite pouvoir atteindre son objectif de contrats à signer. Ainsi, quand sont évoqués les objectifs assignés au contrat, tout le monde s'accorde très facilement. Ce n'est qu'au cours du contrat que se révéleront les réelles difficultés liées à ce manque d'anticipation.

En effet, si l'un d'eux revient sur ses engagements, le rôle défini du conseiller est de rappeler que l'aide est rattachée aux engagements. Concrètement, il doit menacer l'entreprise de demander le remboursement de l'aide. Or, nous avons vu plus haut que le rôle du service ERE était de créer un tissu d'entreprises partenaires avec lesquelles travailler sur la durée pour l'insertion de tous ses jeunes. Menacer une entreprise qui ne peut pas envoyer un jeune en formation parce que celui-ci ne souhaite pas s'y rendre, ou parfois, obliger l'entreprise à envoyer un maçon en formation quand celui-ci dispose déjà d'un diplôme en la matière et qu'il est compétent dans ses tâches quotidiennes, ne semble pas approprié et risque de mettre en péril la relation partenariale établie jusque là. Alors, se contenter de brandir une menace ne peut pas être la seule solution proposée aux professionnels. Afin de préserver l'emploi du jeune, (et de ne pas le « récupérer en suivi » par la suite) le conseiller n'a d'ailleurs pas intérêt à créer de conflit avec l'entreprise qui l'emploie, tant qu'aucune incidence sur son quotidien au travail n'est observable.

Pour atteindre son objectif, le conseiller doit donc aller plus loin, questionner plus que le jeune, mais l'entreprise, le tuteur, les conditions de mise en œuvre de ses activités, la prospective de son poste dans une évolution à long terme, la possibilité de modifier les attributions du jeune si celui-ci est déjà opérationnel sur les tâches qui lui sont confiées et de lui en confier de nouvelles... Il ne peut donc pas se contenter de jouer le rôle du « contrôleur » induit par le livret de suivi d'engagements, mais doit réellement intervenir dans l'entreprise pour tâcher de comprendre les

15 ULMANN Anne-Lise, *De l'emploi à l'activité : où porter le regard pour analyser le travail ? Enjeux et usages des analyses du travail*, Le travail au cœur de la relation formation-emploi, Relief.45, p.12, Echanges du Céreq, avril 2014

possibilités offertes par l'organisation et comment servir au mieux les intérêts de chacun.

2.3 Diplôme ou formation

Enfin, une autre manifestation de la résistance du réel à la prescription se joue dans la vision que chacun se fait du mot «formation». Nous avons vu que les textes insistaient très amplement sur la nécessité de mettre en place des formations à l'extérieur de l'entreprise, et si possible diplômantes. Mais nous pouvons voir dans cette insistance un aspect particulier de la représentation collective de la formation. En effet, comme le note P. Olry: «l'on se plaint de l'efficacité des politiques de formation en feignant d'oublier que le recours à la formation s'opère au nom de la régulation des marchés du travail et non au titre de sa nature première: une modalité pour faire apprendre.»¹⁶

La formation serait alors considérée comme un moyen de sanctionner la capacité des personnes à s'adapter au marché du travail, au monde de l'emploi pour ainsi dire, plus qu'au travail en lui-même, à la situation vécue par le salarié une fois en poste. Aussi pouvons nous nous hasarder à supposer que l'Etat souhaite avant tout que les jeunes acquièrent un *diplôme*, car celui-ci représenterait la clé leur permettant d'accéder plus facilement à l'emploi, à la sortie de leur Emploi d'Avenir. A la base de ce raisonnement, très vraisemblablement, une multitude d'études notant, en effet, l'impact positif du niveau de qualification des individus sur l'accès à l'emploi. L'objectif privilégié par l'Etat glisse alors de la formation au diplôme.

Si nous allons plus loin, nous pouvons supposer que l'implicite de ce raisonnement serait que le travail n'est pas porteur de «formation» en lui-même. Si l'employeur doit s'engager strictement à envoyer le jeune en formation c'est qu'il n'est alors pas reconnu que le jeune, pendant les 3 ans que dureront son contrat, *apprenne* réellement son métier. Cette opinion, bien-entendu, n'est pas relayée par les employeurs qui comptent tous, au départ « former en interne », ou « sur le tas. » D'ailleurs, ce débat prend rapidement forme, dans les négociations qui précèdent la signature du contrat, entre l'entreprise et la Mission Locale. Le conseiller doit alors rappeler que l'Etat souhaite que la formation se déroule à l'extérieur, il est question de *faire former* plus que de *former*.

Voyons là l'évidence qui est que le travail ne sanctionne pas par un diplôme la compétence. Paradoxalement, seuls les organismes de formation sont habilités à délivrer des diplômes. Mais se pose là, la question de la vertu *apprenante* du travail. Peut-on apprendre en travaillant ? Et qu'y

¹⁶ OLRY P. , *Le lien travail et formation, un moyen pour apprendre. Selon quel référentiel ?* Le Travail au cœur de la relation formation-emploi, Relief.45, Echanges du Céreq, avril 2014

apprend-on ? Quelle valeur a le diplôme une fois rencontré le réel de la situation de travail ?

Toutes ces questions m'ont été posées par des employeurs (comme par les jeunes) et nous avons vu comment elles sont nées de la prescription faite par l'Etat et de sa confrontation avec le réel.

La confrontation de l'activité du conseiller avec son travail prescrit est centrale dans le dispositif que nous avons mis en place. Les objectifs de l'institution, les injonctions paradoxales des financeurs, l'organisation de la structure, les modalités de la loi, les représentations du rôle de chacun, les différentes conceptions de ce qu'est le travail, l'emploi, la formation, nous avons dressé la liste des difficultés induites par ce qui est demandé. Le rôle du conseiller ERE, déjà, comme nous l'avons vu, un peu en marge par rapport aux autres, est donc de surmonter ses difficultés.

Résumons:

- ✓ Les conseillers sont uniquement évalués sur leur capacité à «faire signer» des contrats. Dans le cas des *Emplois d'Avenir*, il s'agit même d'un enjeu majeur pour les Missions Locales en général.
- ✓ L'Etat impose que ces contrats impliquent une formation, en insistant sur les formations diplômantes mais sans prendre en compte : ni la confrontation avec le contrat d'apprentissage, ni l'incapacité de certaines organisations à s'acquitter de cette obligation, ni la volonté de certains jeunes, ni même le fait qu'un apprentissage est déjà, peut-être, induit dans l'activité des jeunes.
- ✓ Cette obligation se double d'un rôle de contrôle de respect des engagements pour le conseiller, qui entre en contradiction avec les objectifs de maillage partenarial de ce dernier.
- ✓ L'*Emploi d'Avenir* incarne donc bien la tension dans laquelle sont pris les conseillers ERE à savoir : favoriser un partenariat avec les entreprises tout en incitant la signature de contrats contraignants, articuler différentes mesures similaires et en concurrence entre elles, trouver le juste équilibre entre les besoins du jeune et les obligations légales, se positionner alternativement entre une posture de contrôle et une posture d'accompagnement.

3 Description et historique du dispositif

Nous avons donc vu quels problèmes concrets posaient les obligations fixées par l'Etat. Comme conseiller, je me devais de signer un certain nombre d'Emplois d'Avenir afin que la mesure réussisse. Dans un même temps, je devais maintenir un niveau d'exigence particulier concernant les formations proposées par l'employeur en contrepartie de l'aide. Mais souvent, la formation diplômante s'est avérée être difficile, voire impossible (comme pour les mairies par exemple) à mettre en place.

Deux options s'offraient alors à moi :

- La première consistait à refuser tout simplement de signer le contrat, au risque de ne pas atteindre l'objectif chiffré de signatures qui m'incombait. Au risque aussi de mettre en doute le partenariat établi, souvent de longue date, avec certains employeurs demandeurs.
- La seconde était de trouver une solution pour aider l'entreprise à réunir des conditions minimum d'exigence en terme de formation. Comprenons par là que l'entreprise puisse « montrer patte blanche » à l'Etat, par mon intermédiaire, et que le contrat soit validé par la DIRECCTE.

C'est cette seconde option qui a été privilégiée. Cependant, il me semble utile de noter que ce sont les employeurs eux-mêmes qui m'ont sollicités, individuellement, pour les aider. 4 d'entre eux, pour des raisons différentes, ne trouvaient pas de solution afin de s'acquitter de leur obligation. En ce sens, nous pouvons considérer que je n'ai pas simplement essayé de m'acquitter de la tâche qui m'incombait. Aux obligations conjointes de l'Etat et de mon employeur sont venues s'ajouter celle d'un « client » distinct qui est l'entreprise. Pour cela, il m'a fallu essayer de comprendre précisément les implications de leur demande et solliciter plusieurs partenaires pour m'aider. Le tout, bien-entendu s'est mis en place en direction des jeunes dont l'enjeu était de signer leur contrat de travail et « d'œuvrer à leur insertion professionnelle. » Nous considérerons ainsi que je suis « intervenu », afin de les accompagner.

Cas 1	Cas 2	Cas 3	Cas 4
Il s'agit du siège d'une grande administration de sécurité sociale, employant environ 500 personnes. Le service particulier dont nous parlerons traite les différents congés pour maladie.	Une association gérant un centre social. Composée de 8 salariés, 5 animateurs, une directrice, une secrétaire et une comptable. Elle gère aussi un nombre fluctuant de bénévoles associés à la mise en place des projets portés par l'association.	Une association dont le rôle est d'accueillir des personnes sans solution de logement en proposant un hébergement de courte/moyenne durée en assurant un accompagnement. L'association est implantée sur 3 sites.	La Mission Locale dont je dépends
Manon Titulaire d'un CAP coiffure et ne pouvant plus exercer dans ce métier suite à des soucis de santé, elle souhaitait pouvoir exercer un métier administratif, lui permettant de rester assise.	Léa Titulaire d'un Bac professionnel dans le domaine du secrétariat, elle visait, à l'entrée de son contrat, à passer un BTS Assistante de Gestion.	Elodie Titulaire d'un BEP secrétariat, elle éprouvait des difficultés à accéder à son premier emploi	Kelly A arrêté les études après une première année de BEP secrétariat. A son entrée dans le contrat, elle avait travaillé dans divers domaines mais jamais celui-ci.
Secrétariat	Accueil, secrétariat, comptabilité	Accueil, secrétariat	Accueil, secrétariat
S'agissant de sa première expérience de Manon dans ce domaine, il a été convenu à la signature que nous attendrions 3 mois afin de s'assurer que ce nouveau domaine lui convienne. Finalement, si le domaine correspondait bien à ses attentes, aucun diplôme ne semblait réellement reprendre les exigences particulières de son organisation dont les tâches, certes administratives, impliquent surtout une bonne connaissance de la législation en matière de sécurité sociale.	Après quelques mois de contrats, il a semblé à l'employeur de Léa que celle-ci ne disposait pas des compétences requises pour accéder à un BTS. D'autre part, celle-ci exprimait des difficultés dans ses tâches quotidiennes, principalement l'accueil, qu'elle disait ne plus vouloir faire. Aussi, l'intégralité de son projet professionnel a-t-il été remis en question et par là son projet de diplôme.	Dès le départ de son contrat, Elodie avait exprimé qu'elle n'avait pas d'idée sur le domaine où elle souhaitait se former. Nous avons convenu que de l'évaluation de son travail découleraient les modules de formation utiles. Au bout de 3 mois, les retours sur son travail étaient bons mais il a été prescrit une remise à niveau en orthographe. Or, Elodie a refusé de s'y rendre et a refusé ensuite tout simplement de se rendre à quelque formation que ce soit.	Kelly a montré très rapidement des aptitudes au métier qu'elle exerçait mais ne souhaitait pas se rendre en formation dans l'accueil. Suite à une remise à niveau en français et anglais, elle a signé un CDI, toujours sous le suivi Emploi d'Avenir. Son intérêt pour la formation et la construction de son projet s'est fait plus limité.

Je vais maintenant vous expliquer pourquoi, et ce que nous avons mis en place. Le tableau ci-dessus présente la situation de départ pour les 4 organisations et les 4 jeunes. On remarque plusieurs points :

- le premier est que toutes les jeunes filles exercent dans le domaine administratif (au sens large), offrant, sur le secteur, peu de débouchés.¹⁷
- Les niveaux sont variables, compris entre un niveau V sans rapport avec le domaine et un niveau IV.
- Les 4 jeunes filles remettent en cause l'intérêt du diplôme, même si pour des raisons différentes. Manon ne voit pas l'intérêt de se diplômer dans un domaine qui ne correspond pas tout à fait à son activité, d'autant que ses collègues, souvent, ne disposent pas de diplôme particulier. Elodie et Kelly croient d'avantage en la valeur de leur expérience qu'à l'intérêt d'un hypothétique diplôme. Léa, quant à elle, exprime indirectement un besoin de confirmer son niveau avant de passer, éventuellement, à une qualification supérieure. Cependant, il est intéressant de noter que toutes reconnaissent, à la signature, l'intérêt de sortir de leur *Emploi d'Avenir* avec un diplôme.
- Toutes les organisations concernées sont des services, assimilées au secteur social, centrées sur la relation d'aide ou d'accompagnement.
- Toutes sont volontaires pour s'acquitter de leur obligation de formation mais sont confrontées à des difficultés qui ne sont pas prévues dans le cadre de la loi tel que nous l'avons défini plus avant.

Nous avons donc convenu, chaque fois, avec les tutrices, d'adapter les objectifs que nous fixions pour l'issue du contrat. Cependant, les 4 situations se sont déroulées individuellement. J'ai donc averti les entreprises que ce qu'elles vivaient n'était pas inédit et que je cherchais une solution.

La première proposition faite contenait plusieurs impératifs :

- Nous devons aider ces jeunes à **comprendre les difficultés** qu'elles allaient rencontrer à la sortie de leur contrat.
- Il était aussi important de les aider à **capitaliser au maximum sur leur expérience**, à défaut de diplôme, afin de pouvoir « se revendre » plus facilement par la suite.
- Enfin, je comptais sur **l'appui des tutrices**, toutes exerçant dans des structures sociales, pour les aider.

¹⁷ Pour la période allant du 01/04/2014 au 31/03/2015, dans la Région dont je dépends, 3908 demandeurs d'emploi se sont inscrits à Pôle Emploi déclarant rechercher dans ce domaine. Or, seulement 605 offres d'emplois ont été déposées dans ce domaine sur cette même période. Source DARES/Pôle Emploi

La première idée est venue de réfléchir aux compétences réellement exercées dans le cadre de leurs activités quotidiennes. Il s'agissait de pouvoir les évaluer et leur faire prendre du recul. Progressivement, je souhaitais pouvoir les amener à rapprocher ces compétences d'un diplôme. La durée de l'*Emploi d'Avenir* étant de 3 ans, elles auraient la possibilité, à la sortie, de prétendre à une Validation des Acquis de l'Expérience (VAE). Me rapprochant de la personne en charge de ce dispositif à la Région, nous avons imaginé la possibilité pour elles de voir quelles compétences elles exerçaient et quelles compétences leur manquaient pour obtenir le diplôme visé.

Or, toutes ne visaient pas un diplôme en particulier. Manon, par exemple, refusait même l'idée de s'identifier à un diplôme dans le secrétariat, affirmant : « Moi, je suis technicienne de sécu, ça n'a rien à voir ! » Nous avons donc dressé la liste de tous les diplômes existant dans le domaine du secrétariat. Je me suis par la suite rapproché de l'Association pour la formation des adultes (AFPA), qui avait été proposée par la DIRECCTE pour dispenser des formations d'accompagnement en direction des conseillers Mission Locale en charge des Emplois d'Avenir. Je leur ai demandé de proposer un référentiel global, reprenant toutes les compétences citées dans les référentiels du domaine¹⁸, afin qu'elles puissent se positionner par rapport à eux et que nous puissions, par la suite, faire le rapprochement avec le diplôme le plus approprié.

Une fois le positionnement fait et le diplôme identifié, nous aurions pu, avec les tutrices, aborder le sujet des compétences déjà exercées et les autres. L'idée, à ce moment là, était de remédier à la différence de compétences par deux solutions :

- soit leur proposer une évolution de poste en leur confiant de nouvelles tâches correspondant au référentiel visé,
- soit en les envoyant en formation sur un ou plusieurs modules spécifiques afin qu'elles puissent proposer une VAE partielle à la sortie. Elles auraient alors rempli un dossier VAE pour justifier des compétences exercées et justifieraient des autres par les modules de formation suivis.

Nous avons alors réuni les jeunes, en présence du chargé de mission VAE de la Région pour leur présenter le dispositif.

Restait à définir la façon de les faire travailler sur leurs compétences. J'ai donc invité les tutrices à se rencontrer afin de savoir ce qu'elles étaient prêtes à faire avec elles, et ce qu'elles se sentaient en capacité de faire. Elles ont donc pu débattre, avec moi, des points importants, et de la mise en place.

¹⁸ Voir Annexe 2

Nous avons convenu que je proposerais, via Facebook, des modules de travail avec des exercices, et que les jeunes travailleraient dessus, avec l'aide de leurs tutrices, au fur et à mesure.

L'idée de Facebook était un moyen de garder un contact permanent avec les jeunes, chacune dans leur entreprise et disposant de disponibilités diverses. Cependant, les filles ont jugé ce moyen trop intrusif (le réseau social n'étant pas approprié sur leur lieu de travail, et le travail n'étant pas approprié sur leur temps personnel, via internet) et ne l'ont pas investi. Plusieurs mois se sont écoulés sans que personne ne prenne en main ce dispositif. Suite à une nouvelle réunion avec les jeunes, elles m'ont exprimé leur envie de se réunir entre elles, et en ma présence, pour travailler et discuter ensemble de leur évolution.

C'est ainsi que s'est mise en place la version définitive. Je recevrai, à intervalles réguliers, les jeunes, en imposant chaque fois un objectif de travail avec leur tutrices, qu'elles réaliseraient pour la séance suivante. Le premier objectif était de se positionner sur le référentiel de compétences. Elles devaient auto-évaluer leur niveau de maîtrise de chaque tâche, puis le confronter à leur tutrice pour validation.

Par la suite, j'ai demandé aux jeunes de venir avec, en tête, une situation de travail qui leur posait problème à raconter aux autres. La séance se partagerait en plusieurs temps :

- une jeune raconterait une situation difficile dans son travail.
- Les autres pourraient poser des questions pour mieux comprendre le contexte.
- Ensemble elles envisageraient des solutions ou des façons de faire possibles.
- Puis nous réfléchirions aux compétences que cette situation particulière demande pour *bien faire*.
- Tout au long de la discussion, je me chargerais de prendre des notes et leur remettrais en fin de séance pour qu'elles rédigent, à partir de celles-ci, quelques lignes racontant ce qu'elles faisaient et ce que cela impliquait en terme de compétences.

Ce travail devait être fait avec leurs tutrices, pour qu'elles puissent confronter leurs points de vues et serait lu en séance suivante. Elles rapprocheraient par la suite, cet écrit de l'une des activités du référentiel sur lesquelles elles s'étaient positionnées.

Des rencontres régulières entre les tutrices étaient alors prévues pour faire le point sur l'évolution du dispositif.

Je vais maintenant vous expliquer plus en détail les enjeux de ce dispositif.

Partie II : Construire l'expérience des jeunes

1 La formation : un système à deux vitesses et aux effets paradoxaux

Avant de développer les processus en jeu dans le dispositif que j'ai mis en place, je me dois de revenir sur l'enjeu principal qu'il soulève à savoir la question de la formation. Nous avons vu que la formation, dans le cadre de l'*Emploi d'Avenir*, devait se tenir à l'extérieur de l'entreprise. Nous avons vu aussi qu'elle se devait d'être diplômante. Pourtant, face aux difficultés pratiques que posaient ces injonctions, j'ai fait le choix de privilégier la formation en situation de travail et de construire l'expérience des jeunes avant de les amener à la formation. Ces points ne sont pas neutres et je vais tâcher d'expliquer pourquoi.

Le monde de la formation est depuis longtemps sujet à questionnements. Considéré d'abord comme un outil permettant l'émancipation et le développement personnel, il a très vite été utilisé en vue de combler les manques du marché de l'emploi. Au cours des dernières décennies, nous avons vu le système de la formation professionnelle muter et se transformer en un système permettant de délivrer des compétences « utiles » au marché. D'ailleurs, au sein des Missions Locales, la chose est entendue. Les projets de formation des jeunes sont toujours évalués en fonction des besoins recensés en recrutement. Si le nombre d'offres d'emplois correspondant au métier visé n'est pas jugé suffisamment conséquent, alors tout financement sera refusé.

Dans un même temps, de nombreux rapports sont produits chaque année¹⁹, évaluant les impacts de la formation sur les trajectoires professionnelles des individus. Sans viser à l'exhaustivité, nous dirons qu'il est connu désormais que :

- les jeunes non diplômés rencontrent des difficultés persistantes pour accéder à l'emploi.
- Les jeunes diplômés, quant à eux, accèdent à l'emploi, mais de plus en plus difficilement à un travail correspondant à leur formation, ou à leur niveau de qualification.
- Le système de la formation professionnelle continue bénéficie, en général, plus facilement aux personnes déjà diplômées.

Et si une certaine relativité de ces états de faits est posée par ces études en fonction des diplômes et des secteurs d'activités concernés, rien ne remet jamais en question le fait que le

19 Voir notamment : *De l'enseignement supérieur à l'emploi : voies rapides et chemins de traverse*, CALMAND Julien, EPIPHANE Dominique, HALLIER Pierre, Nef, n° 43, 2009 / *Diplômes et insertion professionnelle*, LE RHUN Béatrice, POLLET Pascale, France, portrait social - édition 2011 / *Décrocher un diplôme, une deuxième chance pour l'insertion des non-diplômés ?* GOFFETTE Céline, RECOTILLET Isabelle Bref, n° 329, 2015

diplôme est une clé facilitant l'accès à l'emploi. Il en résulte que le message délivré aux professionnels de l'insertion par les gouvernements se succédant est toujours le même : « *Il faut plus de formation ! Il faut en faciliter l'accès.* » La réforme de la formation professionnelle datant de Mars 2014 va dans ce sens. Avec la mise en place des Conseillers en Evolution Professionnelle (CEP), l'Etat souhaite favoriser l'accès à l'information sur la formation. Le mot « formation » est toujours entendu dans un même sens. Comme pour le cas des *Emplois d'Avenir*, il s'agit de formations extérieures à l'entreprise et permettant l'acquisition d'un diplôme pour « sécuriser les parcours professionnels ».

Je ne remets pas en cause le fait que le diplôme soit un atout pour celui qui le possède. Cependant, je m'interroge sur les implications de cet état de fait. Comment envisager l'accès à la formation pour des jeunes qui la refusent, la rejettent et, même quand ils y accèdent finalement, éprouvent toutes les difficultés du monde à s'y maintenir ? La formation professionnelle ne constitue-t-elle pas, pour les jeunes sortis du système scolaire sans diplôme, une « double peine » ? Après une première tentative malheureuse pour obtenir un diplôme, ils refusent souvent de se confronter à nouveau à une situation qui pourrait les mettre en échec. Pourtant, pour qu'ils accèdent à l'emploi, on leur demande de se former tout de même, souvent de surcroît dans un domaine qu'ils n'ont pas choisi, mais qui correspond aux besoins en recrutements.

Au delà du fait que le diplôme soit reconnu socialement comme une preuve de savoirs suffisants à l'action, il s'agit aussi d'une spécificité du système français. En effet, comme le note Jeanne Schneider²⁰, l'école est considérée comme un lieu où les jeunes doivent être maintenus le plus longtemps possible. On n'y cherche, d'une part, à faire obtenir le plus haut niveau d'éducation possible, mais aussi à « protéger du monde et de tout ce qui lui est extérieur ». Il en résulte une forme de méfiance du système de formation « scolarisé » envers, dans notre cas, le monde de l'entreprise. Elle ajoute qu'il « y a probablement dans cette méfiance, souvent inconsciente, envers l'expérience et le monde extérieur (y compris l'entreprise), l'origine de bien des difficultés rencontrées par l'alternance à s'inscrire dans le modèle français. »²¹

Inscrite dans la séparation philosophique entre le théorique et le pratique, (voire même, entre le corps et l'esprit) cette idée antagoniste se manifeste aussi du côté des jeunes et des entreprises. En effet, préparant les jeunes à passer des entretiens d'embauche, je rencontre très fréquemment des jeunes diplômés incapable de dire en quoi le savoir qu'ils ont acquis leur sera utile, une fois en

20 SCHNEIDER Jeanne, *Les Conditions de développement des formations en alternance*, Education Permanente n°193, Décembre 2012, L'alternance : du discours à l'épreuve.

21 Ibid

entreprise. Comme si, pour eux, le diplôme était un passage obligatoire pour leur insertion mais déconnecté du reste de leur vie professionnelle.

D'autre part, si le diplôme est une clé d'entrée rassurante pour l'employeur au moment du recrutement, son intérêt est pourtant souvent nié en cours d'emploi. D'un côté, le diplôme est rassurant sur les compétences d'un jeune lors d'un entretien d'embauche or, une fois en situation, l'employeur dira souvent que ce qu'il y a appris ne lui sert à rien, voire même qu'il « faut tout reprendre à zéro ». Ce discours est d'ailleurs relayé autant par les entreprises que par les jeunes. Cette idée est aussi contenue dans la différence qui est faite entre deux jeunes bénéficiant d'un même diplôme, mais l'un l'ayant obtenu en formation initiale et l'autre par la voie de l'apprentissage. Celui qui a été le plus confronté au réel du travail sera toujours préféré à l'autre. Il y a donc là, pour eux, une hiérarchisation faisant primer l'expérience sur le diplôme. Que dire de cette dualité paradoxale ?

Nous savons que le savoir dispensé dans le cadre scolaire est fortement mis à l'épreuve lorsque les personnes se trouvent dans les situations, chaque fois uniques, qu'imposent le travail. Pour Philippe Zarifian, « la formation scolaire (...) a et aura toujours un rôle à jouer pour constituer des savoirs de base. Elle est néanmoins confrontée à des remises en cause considérables. »²²

Les politiques d'insertion poussent cependant les jeunes vers la formation, afin de sécuriser leurs parcours et cela s'entend. Guy Jobert note que: « Cette recherche d'adéquation entre savoirs et emplois est socialement extrêmement importante; elle a permis aux travailleurs, au prix de luttes, de sortir de la négociation individuelle, nécessairement arbitraire et inégalitaire, des processus d'entrée et de mobilité sur les marchés du travail. De la même façon, elle a permis aux formateurs de rationaliser la confection des programmes de l'enseignement professionnel en les articulant sur des emplois existants. »²³ Mais il est permis de penser que cela entretient un système pourtant seulement à moitié validé par les acteurs du marché du travail et par les jeunes eux-mêmes. Guy Jobert, encore une fois, dit « (qu'il) ne faut jamais oublier que le «fonctionnement à la règle» protège les plus faibles et accroît la transparence des processus sociaux, toujours conflictuels. »²⁴ Mais quel est l'acquis social réellement validé par le diplôme ? Les employeurs ne cherchent-ils pas d'avantage un niveau scolaire (et par là peut-être inconsciemment, une catégorie sociale, un niveau d'éducation) plus que des compétences ? L'arrivée des jeunes diplômés sur des postes nécessitant un niveau bien

22 ZARIFIAN Philippe, *Organisation qualifiante et modèle de la compétence: quelles raisons? quels apprentissages?* Formation Professionnelle No. 5, Revue Européenne

23 JOBERT Guy, *Former, se former, se transformer* De la qualification à la compétence Mars-Avril-Mai 2003 [Sciences Humaines hors-série n° 40]

24 Ibid

moindre et n'ayant aucun rapport avec leur qualification d'origine pousse à croire cela. Cela incite les jeunes à penser que leur formation ne leur a pas été utile, et exclut d'autant plus les jeunes sans diplôme du marché.

L'importance du diplôme se trouve dans la reconnaissance sociale qu'il induit de la compétence. Il évite la sanction arbitraire que pourrait poser chaque employeur sur les individus. Pourtant, par voie de conséquence, s'il est considéré comme le seul impératif alors il instaure une dévalorisation de l'expérience. D'autre part, le diplôme se pose comme une aide à la reconnaissance de l'identité professionnelle des personnes. Mais nous avons vu que :

- non seulement le diplôme n'assure pas complètement la reconnaissance de la professionnalité de la personne,
- mais en plus, je pense que *forcer* le diplôme sur la personne (qui plus est, en ne prenant en compte que les besoins du marché de l'emploi et non les envies personnelles du sujet), n'assure pas le fait que celle-ci se reconnaisse elle-même dans l'identité conférée.

La Mission Locale (comme les autres institutions) éprouve encore des difficultés à envisager la construction de l'identité des jeunes en dehors de l'acquisition d'un diplôme. Et lorsque l'on constate leurs craintes d'y retourner, l'on met en place des remises à niveaux, autrement dit, d'autres types de formations préalables à la formation diplômante.

Au sein des dispositifs liés à la formation se révèle une profonde contradiction. En effet, la loi de mars 2014 souhaite favoriser l'accès à la formation. Avec le Compte Personnel de Formation, elle vise à redonner à l'individu la main sur son parcours afin que tout le monde entre dans une logique de formation tout au long de la vie. L'idéal semblant émaner de cette loi se rapproche de l'idée de formation comme outil de développement des individus. Cependant, quand les formations proposées aux jeunes demandeurs d'emploi ne tournent qu'autour des métiers « porteurs »²⁵, quand les conseillers reçoivent, au quotidien, des mails leur demandant de « remplir » des formations qui doivent débiter rapidement, alors nous sommes en droit de nous demander à qui profite réellement la formation.

La formation professionnelle, comme l'emploi, est sujette, pour le conseiller, à objectifs chiffrés dont dépendent les subventions que reçoit la Mission Locale. La vision induite par ces injonctions semble proche de ce que Vincent de Gaulejac nomme l'idéologie gestionnaire. Pour lui, « l'idéologie de la gestion, c'est l'idéologie des ressources humaines qui consiste à considérer

25 Dans la Région dont je dépends, ces secteurs sont principalement la restauration, le bâtiment, l'aide à la personne... Nous noterons qu'il s'agit de trois secteurs exigeants et dont les conditions de travail particulièrement difficiles peuvent expliquer le déficit de candidats.

l'humain comme une ressource pour l'entreprise au même titre que les matières premières, les technologies, le capital, les bâtiments... On renverse complètement les rapports entre l'économie et le social : ce n'est plus l'entreprise qui est une ressource de l'humain, un moyen pour développer la société, c'est la société qui doit se mobiliser pour se mettre au service de l'économie. »²⁶ Ainsi, si la formation professionnelle est sensée être un outil pour favoriser le développement des individus, elle est tout de même utilisée afin de mobiliser de la main d'œuvre qualifiée dans les secteurs qui en manquent. L'intérêt qui préside à cette logique, même s'il s'entend du point de vue des exigences politiques, semble d'emblée beaucoup plus économique qu'humaniste.

Il me semble que la formation professionnelle peut être envisagée autrement, sans exclure la nécessité de parcours diplômants, mais en y adjuvant d'autres moyens. Il s'agit d'essayer d'aborder la question de la reconnaissance du jeune autrement que par l'accès au diplôme tel que nous le concevons habituellement. Il faut donc instituer une valeur à leur expérience, les aider à se reconnaître, eux-mêmes, dans l'instant, et donner une valeur aux savoirs qu'ils acquièrent malgré tout. La VAE va dans ce sens, identifiant qu'une certaine dimension apprenante peut être contenue dans l'expérience et mérite d'être sanctionnée a posteriori. Pourtant, nous avons vu que sans diplôme, l'accès à l'expérience est compliqué.

La question que je me suis posée en mettant sur pied ce dispositif était alors la suivante : lorsque les jeunes n'ont pas encore cette expérience requise, comment instituer une valeur à l'expérience *qui se construit* ?

S'opposent alors la notion de qualification et la notion d'expérience qui lui serait préférée. Je crois qu'il ne s'agit pas de hiérarchiser les deux, mais peut-être simplement de les reconnaître comme deux voies possibles et liées entre elles d'accès à la reconnaissance. L'accès à la qualification s'imposant plus naturellement comme clé d'entrée au marché de l'emploi pour les catégories sociales « bien intégrées », il s'agirait de commencer par aider les autres à accéder à l'expérience (et à la compétence), avant de les guider progressivement vers la qualification.

C'était le sens de mon action. En substituant au parcours diplômant habituel une nouvelle forme d'acquisition de savoirs, il faut d'abord réfléchir à ce que le conseiller voit, habituellement, de la compétence du jeune qui se construit. Il peut ensuite envisager d'agir sur elle.

26 DE GAULEJAC Vincent, *La part maudite du management : l'idéologie gestionnaire*, Empan 2006/1 (n° 61), p. 30-35.

2 Le problème de la compétence

Avant d'aller plus loin, je me dois de faire un retour rapide sur ce que j'entends par « compétence ». Loin de chercher à donner une définition définitive à cette notion éminemment complexe et abondamment commentée, je souhaite pouvoir cependant noter en quoi l'idée que je me fais de la compétence entre en confrontation avec l'utilisation qui est faite de ce mot au sein de ma profession.

Lorsque le mot « compétence » est utilisé par un conseiller, il est presque systématiquement rattaché à la classification du Répertoire Opérationnel des Métiers et Emplois (ROME), diffusé par Pôle Emploi. Cet outil, couramment utilisé par les professionnels classe les différents métiers existants. Chaque métier y est découpé en différentes « compétences », défini comme une liste de savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires à l'action. Je ne souhaite pas remettre en cause l'utilité ni la pertinence de cet outil. Je voudrais simplement remarquer qu'au cours d'un entretien avec un jeune (afin de réaliser son CV par exemple), le conseiller va demander au jeune *s'il a* ou *s'il n'a pas*, les différentes compétences citées. Ainsi, ils pourront, ensemble, établir la liste de ce que le jeune est a priori (et selon ses dires) capable de faire.

Prise en ce sens, la compétence est fixe, figée et définitive. Il s'agit « d'évaluer un stock »²⁷ dont le jeune disposerait. Or, « les compétences ne sont pas des entités qui existeraient indépendamment des pratiques d'évaluation cherchant à les repérer. (...) Ce qui existe ce sont des personnes, des équipes ou des réseaux qui agissent avec plus ou moins de compétences. (...) On cherche à évaluer un état alors qu'il s'agit d'un processus »²⁸. Le Boterf précise dans ce texte qu'il serait opportun de se demander ce qu'est *agir avec compétence*.

La vision que je me fais de la compétence se rapproche d'avantage d'une *capacité à agir*, et n'est pas dissociable de la situation de travail à l'intérieur de laquelle elle s'exprime et s'actualise. « On est compétent « dans » et « pour » un ensemble de situations professionnelles, dans un contexte donné et « avec » un niveau d'exigence également donné. Etre compétent signifie savoir mobiliser et combiner des ressources de façon pertinente au regard des finalités poursuivies, et prenant en compte les caractéristiques de la situation. »²⁹ Ainsi, je ne peux pas affirmer qu'un conseiller ne peut pas vérifier qu'un jeune dispose ou ne dispose pas d'une compétence. Lors d'un

27 LE BOTERF G., *Évaluer les compétences : Quels jugements ? Quels critères ? Quelles instances ?*, Éducation Permanente, n° 135, 1998.

28 Ibid

29 CONJARD Patrick, DEVIN Bernard (sous la direction de), *Agir sur... La Professionnalisation. Acquérir et transmettre des compétences*, réseau. EDITIONS ANACT, 2007

bilan de stage, avec le tuteur, il peut chercher à savoir si le jeune a réussi à mettre en œuvre la liste des points dont il était question tout à l'heure et qu'il a repéré avec lui. Je ne pense pas, cela dit, que ce soit effectivement tout à fait le cas. En tout cas, il est vraisemblable que le conseiller se heurtera à une série de difficultés lui fermant l'accès à la vision dynamique de ce processus.

Car en premier lieu, si nous demandons à un professionnel de nous raconter ce qu'il fait, nous allons nous attendre à ce qu'il nous décrive ses gestes, son ressenti, ses connaissances, qu'il nous dévoile son savoir-faire. Quand nous regardons, à la télévision, un reportage où nous voyons un ébéniste travailler le bois, nous nous extasions sur son doigté, sur la précision de ses mouvements, sur le maniement habile (ou qui nous paraît tel) qu'il fait de ses outils et qui amènent à la production de l'objet. Spontanément, nous avons l'impression de regarder un savoir-faire à l'œuvre. De fait, si le journaliste lui demande de nous raconter son travail plutôt que de le filmer, nous allons avoir l'impression d'*écouter sa compétence*. Pourtant, tout ceci n'est pas si évident.

Ce que l'on dit de son travail n'est pas nécessairement l'expression la plus fidèle des réelles connaissances que nous avons de notre métier. Comme le note Alex Lainé : la compétence « part d'un matériau de base qui se situe dans l'action, (et) demeure relativement opaque aux yeux du sujet agissant. »³⁰ Cela est d'autant plus le cas dans les métiers de contact, où la majorité de ce qui est fait prend forme dans le discours uniquement, dans le rapport entre l'homme et l'homme, dans le corps, dans l'interprétation des fluctuations de voix, des mouvements de l'autre... D'ailleurs, mon expérience comme conseiller en insertion professionnelle m'amène à dire que lorsque l'on demande aux personnes de s'exprimer sur leur travail, l'on n'obtient souvent... rien ! Il est aisé de constater que les professionnels n'ont souvent qu'une conscience très faible et très partielle de ce qu'ils font vraiment. Ils réagissent, plus ou moins spontanément, à la situation. C'est du moins ce qu'ils croient.

Prenons un exemple : quand un agent d'accueil baisse le ton devant une personne agressive, nous pouvons nous demander si c'est parce que cet agent d'accueil là, particulier et singulier, est plutôt timide, s'il a peur, si c'est son tempérament qui l'amène à ne pas « rendre coup pour coup », ou si c'est parce qu'il sait que lever la voix ne ferait qu'aggraver la situation (en se montrant faible face aux autres clients, en laissant le bruit s'installer et déranger ses collègues...) et que, s'il veut pouvoir garder le contrôle, il doit prendre sur lui et amener la conversation sur des terrains plus calmes. D'un côté nous avons une réaction pure, instinctive et personnelle à une situation, de l'autre côté nous avons l'expression d'une connaissance liée au métier. Pourtant, si je demande à cet agent de me dire pourquoi il a baissé le ton devant cette personne, il me répondra vraisemblablement que

30 LAINÉ Alex: *VAE, quand l'expérience se fait savoir. L'accompagnement en validation des acquis*, ERES, 2005

« c'est évident ! »

L'évidence ! Certaines choses ne s'apprennent pas, elles sont en vous, soit vous l'avez, soit vous ne l'avez pas... Voilà les réponses que me font de nombreux jeunes lorsque je les interroge sur leur travail. Voilà aussi ce que me répondent bon nombre de tuteurs quand je leur demande d'évaluer le travail des jeunes. Et en effet, nous savons tous qu'il vaut mieux garder son calme face à une personne agressive, car nous en avons tous fait, à un moment ou un autre, l'expérience dans nos vies quotidiennes. Néanmoins, savoir qu'il faut garder son calme ne nous garantit pas, à tous, de garder *toujours* notre calme, dans *toutes* les situations conflictuelles, tout au long de notre vie, et de trouver les bons mots, la bonne attitude qui va permettre de se sortir de la situation.

C'est pourtant bien ce qui est demandé aux agents d'accueil. Garder leur calme, tout le temps, quoiqu'il arrive, quelque soit leur inclinaison personnelle, instinctive. On dira d'un agent d'accueil qui perd son calme qu'il « craque » ou simplement que c'est un mauvais agent d'accueil. Aussi, réussir à se maîtriser tout le temps dépend de soi certes, mais dépend aussi, dans ce cas, du niveau de maîtrise que l'on a sur la tâche, ainsi que de l'organisation mise en place par la hiérarchie pour l'y aider, de ce que l'on sait d'elle, de ses pratiques, de ses valeurs...

Certains agents vous diront que, pour réussir, ils se disent que l'agressivité ne leur est pas réellement destinée, qu'elle est dirigée vers l'organisation qu'ils représentent... Ils utilisent alors des phrases *types*, des explications éprouvées par leur expérience qui leur permettent de reprendre le contrôle. De fait, il y a une différence entre ce que l'agent se dit, dans un cadre personnel, quand il se confronte à un ami, à sa famille ou à ses enfants par exemple et ce qu'il fait quand il est dans l'action *en tant que professionnel*. Il est même très vraisemblable qu'il ne s'autorisera pas les mêmes comportements dans les deux cas, il est en tout cas certain qu'il n'y profite pas des mêmes moyens à disposition, ni des mêmes conditions.

Comment l'espace d'attente est-il disposé ? L'agent a-t-il la possibilité de l'agencer comme il le souhaite ? Quelle distance sépare l'agent de l'usager, et les usagers entre eux ? Comment s'assurent les conditions de la confidentialité ? Dans quelles conditions attendent les usagers et que voient-ils, d'où ils sont, du travail de l'agent ? L'agent a-t-il la possibilité de s'acquitter de certaines tâches avant ou après sa tâche d'accueil, permettant de réduire les temps d'attente ? Le calme de l'agent d'accueil dépend aussi de nombreux facteurs sur lesquels il peut (plus ou moins) agir en amont de la situation conflictuelle. Il peut disposer des documents à lire ou consulter en attendant d'être reçu. Il peut s'être renseigné, auprès de ses collègues, sur les personnes qu'ils doivent accueillir dans la journée, et pour quelles raisons. Il saura alors les orienter beaucoup plus

rapidement et facilement, réduisant le temps d'attente, les incompréhensions, les risques de frustrations et... l'agressivité potentielle des usagers.

De fait, la prise en compte de sa « compétence » ne peut pas s'effectuer à l'instant même de la situation de conflit avec l'usager. C'est tout le processus dans lequel s'inscrit son action qui est à considérer. *Agir avec compétence*, ce n'est donc pas seulement une immanence proactive, c'est aussi créer, à partir des marges de manœuvres disponibles, les conditions de l'efficacité, en amont comme en aval.

3 Compétence et savoir-être

Quoiqu'il en soit, la compétence, même considérée dans une vision dynamique, se trouve être à la fois difficile à cerner, difficile à exprimer et difficile à considérer en dehors des qualités et aptitudes personnelles du sujet qui en fait usage.

La différence est subtile, car il s'agit bien de la différence entre savoir-être et savoir-être *en tant que professionnel*, et les deux sont très intimement liés. Les travaux d'Yves Schwartz et de l'ergologie nous apprennent qu'il n'y a pas d'activité sans *engagement* de la personne, sans que tout son corps et toute sa personne ne soient pris, impliqués et même modifiés dans la réalisation de la tâche. De fait, il s'agit bien de la personne, de ses qualités propres dont il est question lorsque nous parlons, par exemple, du calme de l'agent d'accueil. Mais dire que la personne dans son entier s'engage dans l'activité ne revient pas à dire qu'il n'y a pas de différence entre cette personne prise dans un contexte privé et dans un contexte professionnel. Car le professionnel est entouré de collègues, d'outils définis par l'organisation, de l'histoire de l'entreprise ou du métier (les normes antécédentes, selon Yves Schwartz). D'autre part, et surtout, ses buts ne sont pas définis par lui puisqu'une partie de sa « liberté » est encadrée par le contrat de travail et par le travail prescrit.

C'est cette différence subtile et néanmoins cruciale qui est en jeu dans la différence d'appréciation entre ce que nous appellerons le *savoir-être* (pris dans son sens large, dans le sens des différentes qualités personnelles de l'individu) et sa *compétence* (ou sa capacité à agir en tant que professionnel et dans un contexte professionnel.) Pourtant, cette « césure fragile entre vie personnelle et professionnelle »³¹ est si subtile que le jeune, le tuteur et même parfois, le conseiller, ne la font pas. Et cela n'est pas sans conséquence.

31 SCHWARTZ Yves, *Pourquoi le concept de corps-soi ? Corps-soi, activité, expérience*. Travail et Apprentissages, N°7 Juin 2011, p 161

Lorsqu'un conseiller vient demander à un tuteur, en présence du jeune, ce que le premier pense du travail du second, la réponse porte très rapidement sur le savoir-être (« il est gentil, il est motivé, il est discret... »), et l'évaluation du travail du jeune professionnel se décale vers l'évaluation du jeune comme personne privée. De fait, en quelque sorte, l'on transforme la question : « Comment se débrouille ce jeune, en situation de travail ? » en « Qui est ce jeune ? », et les conséquences peuvent être graves. Car un professionnel qui se trompe peut réessayer demain, et surtout, un professionnel peut s'appuyer sur l'organisation pour l'aider à accomplir sa tâche. La confusion n'est pas faite avec ce que celui-ci vit lorsqu'il rentre chez lui, une fois libéré de ses contraintes contractuelles. Le poids de la remarque ne sera pas du tout le même dans les deux contextes. Se confrontent alors « J'ai fait une erreur » et « Je suis un nul ! »

Il n'est pas question d'évacuer la question de l'*usage de soi*, car le corps de l'opérateur, son histoire, sa personne, sont bien présents dans l'action et c'est bien à partir de là que se détermine le choix finalement fait par l'agent. C'est aussi à partir de là que pourront se poser les bases de la reconnaissance. Yves Schwartz note d'ailleurs : « Qu'un agent au guichet décide ou non d'élever la voix, de ralentir ou non son débit d'expression face à un client visiblement mal à l'aise avec la langue locale, ces choix imperceptibles n'ont rien de neutre ». Il ajoute néanmoins que ces choix « ne sauraient être évalués et jugés à distance des contraintes du milieu. »³² C'est bien *le milieu*, qui est en jeu dans la détermination du choix du professionnel. Les choix que l'on fait librement dans la vie quotidienne ne sauraient être les mêmes que ceux faits dans le cadre imposé et contraint d'une relation contractuelle.

La remarque vaut pour toute personne mais il s'agit là, plus spécialement, de jeunes professionnels en développement, qui construisent peu à peu, à partir de ce qu'ils vivent, le rapport qu'ils auront par la suite à leur métier. Renvoyer le jeune à son identité personnelle, à sa personnalité et non à son professionnalisme en développement c'est le renvoyer à son humanité en lui laissant croire que les choix qu'il a fait dans l'entreprise sont parfaitement libres.

Je pense d'ailleurs, avec Danièle Linhart que « plus on insiste sur l'humanité des salariés, et moins on les prend au sérieux comme experts de leur travail ayant leur mot à dire dans les choix organisationnels et stratégiques de leur entreprise. »³³ Il ne s'agit pas de considérer ces jeunes en apprentissage comme des « experts » de leur travail, mais il s'agit tout de même d'accorder à leur

32 SCHWARTZ Yves, *Pourquoi le concept de corps-soi ? Corps-soi, activité, expérience*. Travail et Apprentissages, N°7 Juin 2011, p 152

33 LINHART Danièle, *La comédie humaine du travail. De la déshumanisation taylorienne à la sur-humanisation managériale*, Paris, ÉRÈS, coll. « Sociologie clinique », 2015, p 44.

parole et à leur vécu, une importance. Les déconsidérer en tant que salariés et les renvoyer sans cesse à leurs qualités et défauts de personnes privées serait, en quelque sorte, les déconsidérer aussi comme futurs professionnels et futurs experts.

S'agissant de personnes « en insertion », la question politique est d'importance. Elle renvoie non seulement à la construction de l'entretien en lui-même, mais aussi au message que le conseiller souhaite faire passer. Les considérer comme des professionnels plutôt que de les renvoyer à leur situation personnelle (souvent par ailleurs difficile), c'est à la fois les aider à se construire une identité professionnelle, mais aussi aider les organisations à intégrer la jeunesse dans son ensemble, comme finalement tout nouveau salarié entrant dans l'entreprise. Car là est bien, aussi, à mon sens, la mission du conseiller lorsque celui-ci assure la médiation avec l'entreprise. Il doit aider à dépasser les clivages et les représentations habituelles des entreprises, inciter le recruteur à regarder le jeune comme un professionnel *en puissance*.

Entendons nous bien. Il ne s'agit pas là, pour moi, de porter un jugement dur et intransigeant sur cet état de fait. Nous savons que le *matériau* à partir duquel les jeunes travaillent ne leur est pas facilement accessible. Pour les tuteurs, de l'extérieur, il n'est pas plus simple à détecter, car le point sur lequel ils se focalisent se trouve être principalement le résultat obtenu. Ce qu'ils veulent, c'est que la mission confiée au jeune soit accomplie. Si ce n'est pas le cas, il vont essayer de déduire, comme ils le peuvent, et avec le peu d'éléments dont ils disposent, les raisons qui ont mené à l'échec (l'ont-ils vu faire ? Connaissent-ils la difficulté de la situation ? Y on-t-il été confrontés eux-mêmes ? Il y a combien de temps?...). Parfois même, la faute est reportée sur eux (« J'aurais du être là » voire « J'aurais du le faire moi-même. ») Ou alors, en dernier recours, le tuteur va répondre en renvoyant au conseiller la représentation qu'il se fait de la jeunesse, même s'il exprime, par ailleurs, des difficultés à recruter des jeunes « motivés ». Comme le notent P. Conjard et B. Devin : « (le) turn-over à l'embauche, qui décourage et démotive les tuteurs est encore trop souvent expliqué, de façon univoque, par « la mentalité des jeunes ». Cette explication fait souvent office de mécanisme de défense et d'auto-justification face à un réel sentiment d'impuissance. »³⁴

34 CONJARD Patrick, DEVIN Bernard (sous la direction de), *Agir sur... La Professionnalisation. Acquérir et transmettre des compétences*, réseau. EDITIONS ANACT, 2007

Résumons :

- ✓ Le but de l'action était de substituer au parcours diplômant classique une nouvelle forme de reconnaissance face à la construction de la compétence des jeunes.
- ✓ Cette reconnaissance doit en passer par une modification de l'appréhension de leur propre expérience.
- ✓ Mais cette compétence se trouve difficile à évaluer car prise dans un processus auquel le conseiller n'a pas directement accès et dont le jeune n'a pas pleinement conscience.
- ✓ D'autre part cette compétence est souvent confondue avec les qualités ou savoir-être du jeune
- ✓ Cette « mauvaise appréciation » touche autant le jeune que le conseiller ou même son tuteur. Il est donc question d'aider tout le monde à regarder la situation différemment.

4 Construire l'expérience

La raison d'être du dispositif initial était d'aider les jeunes et leurs tutrices, dans la durée du contrat, à identifier les compétences acquises et à en dresser la liste. Mise en relation avec le référentiel d'un diplôme accessible par le biais de la VAE, cette liste aurait permis d'établir un différentiel et d'identifier, à leur tour, les activités que les jeunes n'auraient pas la possibilité d'exercer dans l'environnement professionnel précis qui est le leur. L'objectif induit était donc d'utiliser cette méthode pour aider les jeunes et les entreprises à définir les modules de formations possibles pendant la durée du contrat. Mais nous sommes allés un peu plus loin que prévu.

En première partie, nous nous demandions si le travail était, ou non, porteur en lui-même d'une dimension apprenante. A priori, la réponse, induite par la loi obligeant les employeurs à envoyer leurs jeunes en formation à l'externe, serait que non. Il est tout à fait possible de travailler des années dans un même domaine et de ne rien en apprendre. D'un autre côté, nous avons vu que le sujet de la compétence et du travail réel n'était que très rarement abordé lors des entretiens entre les jeunes et les professionnels de l'insertion. Et c'est, finalement, la base du dispositif que nous avons mis en place que d'essayer de créer les conditions où l'activité quotidienne peut, en étant sujet de discussion, devenir développement des compétences du jeune.

Il pourrait m'être objecté que travailler sur les pratiques de chacune, les aider à se confronter entre-elles, et leur faire verbaliser ce qu'elles font ne suffit pas à prétendre qu'elles accèdent à cette compétence. Je pense que c'est en effet le cas. Néanmoins, si cette méthode a pu être prise comme

une stratégie d'allègement de formation par les jeunes (« si je peux éviter de retourner dans une salle de classe, moi je suis partante » me dit l'une d'elles), elle peut présenter l'intérêt d'aider les jeunes à cristalliser les compétences acquises en situation de travail. Mais pour cela, il faut que le parti pris soit que les jeunes produisent, au delà d'un discours sur ce qu'elles font, quelque chose de nouveau, qui n'était pas là avant qu'elles ne l'expriment. Si ce dispositif a pour visée la formation des jeunes, il faut qu'elles y acquièrent, à la fin, quelque chose qu'elles n'avaient pas avant. Ce « quelque chose » peut être ramené à leur capacité à agir en situation professionnelle. Autrement dit, ce « quelque chose » peut être rapporté à la compétence.

Cela pose aussi la question de la préexistence de la compétence par rapport à la verbalisation. S'il s'agit de *faire dire au jeune sa compétence*, alors il faut que cette compétence existe avant l'acte de dire. En ce sens, les jeunes n'auraient, en effet, pas besoin d'un tiers pour acquérir un savoir-faire qu'ils possèdent déjà. Mais ce n'est pas le cas. Nous avons vu plus haut que les éléments pris en compte et utilisés par l'individu dans son activité ne sont pas facilement accessibles, même par le principal intéressé. Cependant, comme le note Alex Lainé : « se situer du point de vue de la « clinique de l'activité », c'est considérer que la verbalisation de l'action, au minimum, contribue à l'élaboration de la compétence. »³⁵

Et cette élaboration, selon Bohrène Chakroun et Patrick Mayen, passe par le tiers. Ils notent que « la rupture introduite par la médiation d'un autre dans la relation entre le sujet et le monde, correspond fondamentalement au fait qu'elle « dérange » cette relation, qu'elle introduit, comme nous l'avons observé d'une manière récurrente dans les interactions d'accompagnement, des questions, des précisions, des réélaborations. Cet effet de dérangement, d'intrusion des exigences de la culture et du monde social dans la relation avec le monde se redouble par l'effet du langage qui, adressé, demande une réponse, souvent langagière, qui contraint à dire l'activité, l'action, à la réélaborer pour un autre et dans un autre langage que la sémantique de l'action. »³⁶ Il convient donc de faire intervenir un tiers pour aider l'individu à expliciter ses propres actes.

C'est par la confrontation avec le tiers, avec les autres jeunes et avec le référentiel, que le jeune peut situer ses actes dans un cadre, et même, en l'occurrence, dans de multiples cadres (le conseiller, les autres jeunes, le référentiel, le tuteur.) En ce sens, il s'agit d'une explicitation normative. Elle oblige le jeune, non seulement à se situer, mais aussi à préciser, dans le but de la

35 LAINÉ Alex: *VAE, quand l'expérience se fait savoir. L'accompagnement en validation des acquis*, ERES, 2005

36 CHAKROUN Bohrène et MAYEN Patrick, *L'accompagnement en validation des acquis de l'expérience : une situation potentielle de développement de l'expérience*, in *Elaboration et réduction de l'expérience dans la validation des acquis de l'expérience*, Coordonné par Patrick Mayen et Alain Savoyant, Relief, n° 28, 2009

compréhension par l'autre de son propos. La précision s'effectue alors dans le cadre imposé par la compréhension que les autres peuvent avoir d'elle. Elle l'oblige à rationaliser, à s'expliquer, à démontrer, voire à justifier ses actions. En ce sens, le passage à l'écrit, en dernière phase, est primordial. Car « le langage écrit », nous apprend Vygotski, « est la forme de langage la plus prolixe, la plus précise et la plus développée. »³⁷ Aussi, le niveau de précision de compréhension du sujet de ses propres actions, prend forme dans les modalités successives de langage que je lui impose pour l'exprimer.

Le sujet prend alors connaissance de ses propres modalités d'action. Pour pouvoir les expliquer et les justifier, il doit être mis en position de les regarder, donc en position d'extériorité par rapport à l'objet dont il parle, à savoir sa propre activité. L'explication de ce qu'il faut pour faire, le pousse alors à articuler les causes, les buts de l'action et l'action en elle-même. C'est ainsi que s'élabore son propre savoir de l'action et des mécanismes en jeu.

Cependant, ces conditions ne peuvent être réunies qu'avec l'intervention d'un tiers, que je représente en partie. Mon rôle formatif n'est pas alors de leur transmettre un savoir, mais de les aider à construire le leur, à conceptualiser, à partir de leurs expériences conjointes, de leur confrontation avec le référentiel et des retours de leurs tutrices.

Aussi, en les aidant à prendre du recul sur leur activité, nous visions à ce que les jeunes transforment la vision qu'elles avaient de leur propre pratique. Cette transformation s'accompagne d'une « modification de l'image concomitante qu'(elles) se faisaient (d'elles) en tant que professionnel(les) »³⁸

Le regard réflexif qu'elles portent sur leur activité les aide donc à construire peu à peu leur posture, leur parti pris, et, dans un même temps, les amènent à modifier leur comportement en situation lorsque celle-ci se représente. Et cette modification ne s'opère pas seulement sur la personne qui parle, mais aussi sur celle qui écoute puisque cette dernière se trouve, elle aussi, en situation d'exercer le même métier. Elles peuvent donc, par ce biais, non seulement élaborer leur propre savoir mais aussi se confronter, toutes, aux pratiques des autres, en face desquelles elles doivent se positionner.

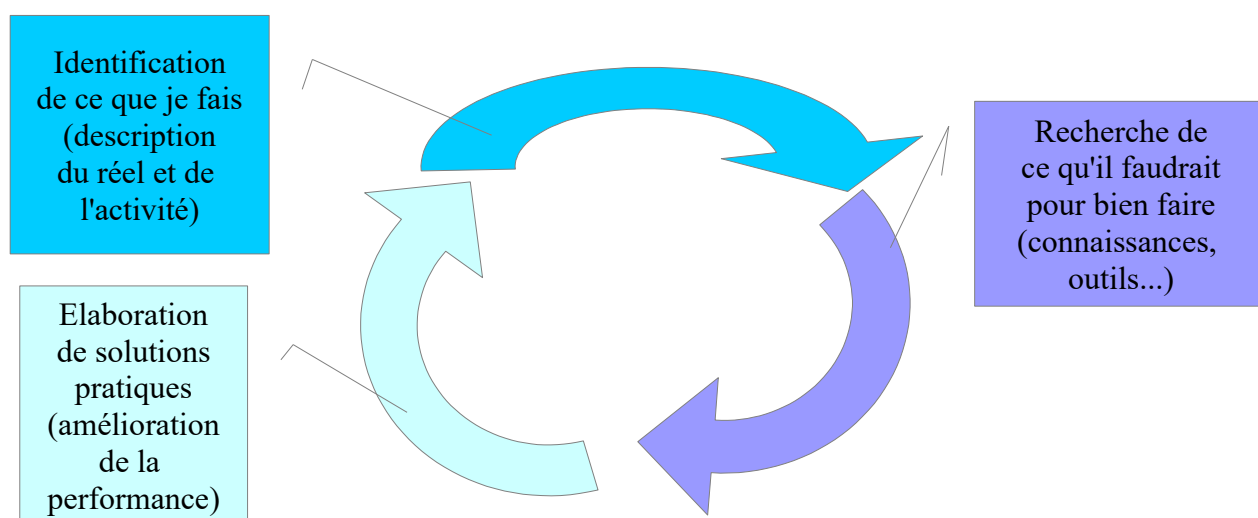
Car, nous l'avons vu, il ne s'agit pas que de regarder l'activité pour en extraire les compétences « induites ». Faire regarder l'activité c'est aussi permettre d'identifier les erreurs, les détours, les prises de risques éventuels. Ainsi Léa, après avoir présenté au groupe la situation où elle devait remplir puis remettre des cartes d'adhérents aux intéressés me dit : « J'ai pensé à vous la

37 VYGOTSKI Lev, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute/SNEDIT, 1997, p. 417.

38 LAINÉ Alex: *VAE, quand l'expérience se fait savoir. L'accompagnement en validation des acquis*, ERES, 2005

semaine dernière, j'ai fait un tableau Excel que je remplis au fur et à mesure pour savoir où j'en suis ». Bien-sûr, Léa n'a pas réellement pensé à moi à proprement parler, mais c'est le retour sur son activité, éclairé par la confrontation au groupe, qui lui a donné l'idée de construire cet outil pour simplifier sa tâche.

En d'autres termes, s'est créé là une situation de formation où le savoir n'est pas, comme on pourrait s'y attendre, détenu par le formateur, dont la mission serait de le transmettre aux jeunes. Mais il s'agit bien d'une situation où la jeune, en se positionnant en extériorité par rapport à sa propre expérience, a pu la considérer d'une autre façon et « agir » sur elle. Ce n'est donc pas la découverte de quelque chose qui était déjà là présent mais, selon Clot « la redécouverte (la re-création) de cet objet psychique dans un contexte nouveau qui le fait voir autrement »³⁹ Ainsi, le jeune peut utiliser son expérience pour augmenter son *pouvoir d'agir*, pour faire d'autres expériences. L'expérience passe d'un objet d'analyse pur à un outil de développement professionnel et personnel.



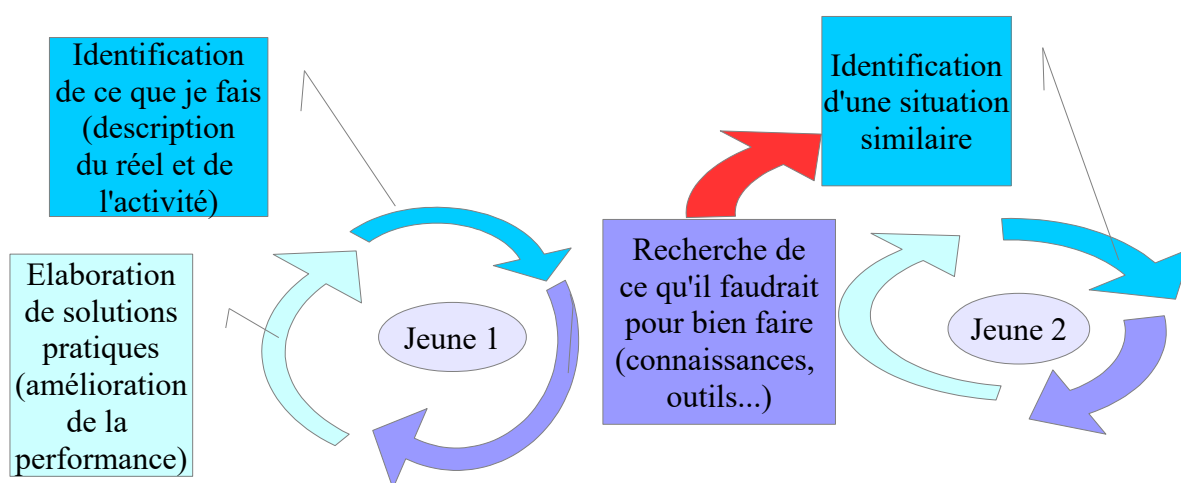
En agissant sur la situation, le jeune modifie son activité et crée, lui-même de nouvelles conditions, sur lesquelles il pourra de nouveau agir. En ce sens, la méthode proposée, sous prétexte d'identifier ses compétences, lui permet en fait de prendre du recul sur les situations auxquelles il fait face. Comme le montre le schéma ci-dessus, le récit de la situation et la confrontation de celle-ci avec les autres jeunes (et moi-même) lui permettent de se positionner en extériorité de la situation. Par la suite, il doit chercher en lui-même les ressources dont il dispose pour composer

³⁹ CLOT Yves, *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF, 1999, p 141.

avec elle.

Ces ressources sont intérieures, elles le composent en tant qu'être humain. Et bien-sûr, lors de premiers essais sur l'exercice, les jeunes voyaient spontanément, comme ressources, les qualités personnelles que l'agent pouvait utiliser (« Moi, ça me saoulerait vite ça, faut que tu sois super patiente ! ») Progressivement, par le biais de la discussion guidée, elles identifiaient de plus en plus de points (« Et puis, il faut que tu sois méthodique aussi, parce que tu risques de t'y perdre vite. T'as pas un outil, ou quelque chose sur quoi tu peux noter au fur et à mesure où tu en es ? ») Le but de l'exercice étant de les amener progressivement à identifier tous les moyens qu'ils ont à leur disposition pour réaliser la tâche qui leur est confiée et les aider à les articuler avec les choix qu'ils font pour arriver à leur but.

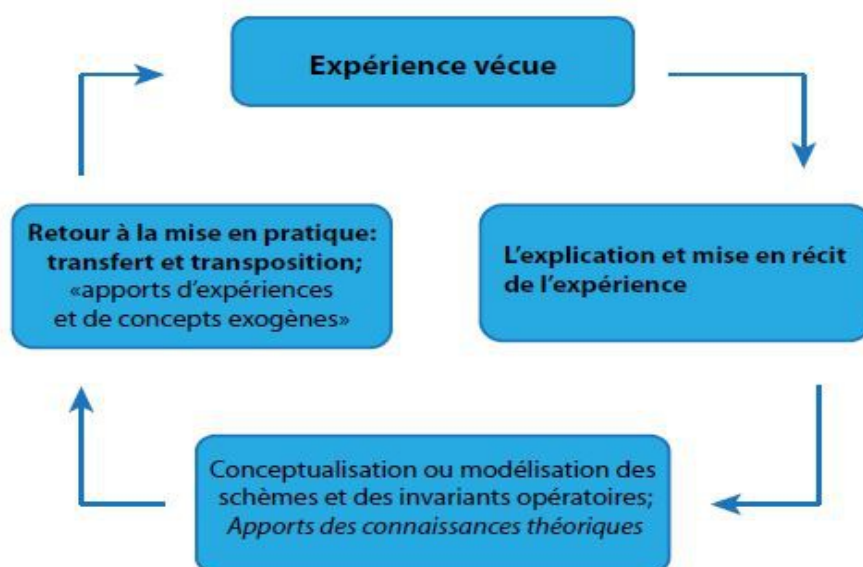
D'autre part, la discussion passant par l'avis de chacune sur ce que l'autre pourrait faire dans cette situation, toutes les jeunes impliquées tentent de se projeter. Elles sont amenées à faire des parallèles. Plus qu'à s'imaginer dans la situation, elles essaient d'identifier une situation similaire à laquelle elles sont confrontées. Le travail ne porte donc pas seulement sur la jeune exposant sa situation mais sur toutes les jeunes présentes. Aussi, le mouvement de développement des compétences se fait conjoint, elles se positionnent toutes, en tant que professionnelles, sur chacune des situations présentées.



5 Du développement des compétences à la conduite du changement

Nous venons de voir comment le dispositif mis en place visait le développement des compétences des jeunes professionnels. Pour cela, la méthode propose qu'ils identifient des situations problématiques, ou compliquées, et nous avons vu qu'ils doivent essayer de conceptualiser à partir de cela. En essayant de résoudre les problèmes, ils cherchent ce qui peut être généralisable dans la réponse proposée, ce qui peut être reproduit et considéré comme « une bonne pratique » (autrement dit quel *savoir* a été utilisé pour répondre au problème).

Mais pour que cette réflexion sur leur activité débouche sur une réelle compétence, il faut que ces jeunes confrontent, à nouveau, ce savoir à la situation de travail, comme le représente le schéma ci-dessous.



Source : Conard, P., & Devin, B. 2007

La boucle d'apprentissage « expérientielle » de Le BOTERF, adaptée de Kolb (1984) et Piaget (1977)

Ce que je n'avais pas réellement anticipé dans la méthode vient de ce mécanisme et se découpe en plusieurs points :

- En premier lieu, lorsque les jeunes m'ont exposé les situations problématiques, ils m'ont très

vite confronté à des problèmes d'ordre organisationnel (« On me demande de faire ça, mais je n'en ai pas les moyens d'abord, et en plus je pense que c'est une perte de temps ! »). Nous avons alors convenu ensemble que nous ne discuterions que de solutions possibles *avec les moyens et circonstances actuels*. Cependant, si la visée était d'aider les jeunes à s'adapter aux situations, il m'a semblé très vite assez clair que cette situation pouvait être, par ailleurs, améliorée ou simplifiée par l'organisation.

- Dans un second temps, il m'a fallu expliquer aux tutrices, souvent réticentes, que les jeunes n'étaient pas *toujours* à considérer comme des novices dont l'opinion n'était pas cohérente, mais aussi parfois comme des révélateurs ayant une réelle idée de comment organiser leur propre tâche pour la mener à bien. Ce discours n'était, en général, pas bien reçu et admis par les professionnelles expérimentées devant les guider.
- Enfin, même si les tutrices pouvaient, parfois, voir l'intérêt dans les solutions proposées par les jeunes, celles-ci n'étaient pas toutes dans l'équipe de direction. Aussi, la relation de confiance tissée entre elles et moi ne s'étendait pas jusqu'aux personnes en capacité de modifier l'organisation dans laquelle évoluaient les jeunes.

Je me suis alors aperçu qu'en modifiant la focale du savoir-être du jeune, vers sa réelle compétence, exprimée dans la situation de travail, j'orientais aussi, par répercussion, le regard du jeune et de son tuteur vers l'organisation. Or, aucun de nous trois n'avait réellement *main sur* la question.

Les réactions se sont faites très différentes selon les acteurs (actrices, en l'occurrence). Le dispositif s'est même retourné parfois contre les jeunes. Ce fût le cas d'Elodie. La jeune fille devait remplir un tableau de statistiques reprenant différents éléments sur le public hébergé par l'association et sur les actions menées. Le tableau est assez complexe et les informations arrivent, sur différents supports, à tous moments de la journée alors qu'Elodie se trouve en charge, en même temps, de l'accueil physique et téléphonique. Aussi, pour éviter les erreurs, elle stockait ces éléments à part et remplissait le tableau lors d'un temps qu'elle s'était dédié à cette tâche, quand l'accueil était fermé.

Cela semblait révéler, a priori, une certaine capacité à organiser ses tâches dans le temps. Cela dénotait aussi, selon moi, d'une certaine intuition sur le fonctionnement du cerveau et de l'attention. D'autre part, il était question pour elle de tenir tout son corps à disposition pour l'accueil du public, souvent difficile. Or, lorsque la tutrice s'est aperçue de cela, elle lui a fait remarquer que ses statistiques devaient être tenues en temps réel, car les financeurs pouvaient les demander à

n'importe quel moment de la journée et espérer une réponse actualisée et immédiate. Elodie s'est alors braquée et a refusé de se plier à la consigne, déclarant que c'était impossible de *bien* accomplir sa tâche dans ces conditions, et la tutrice s'est retournée contre moi, expliquant que je l'incitais à faire contre ce qu'elle lui demandait.

Je tirais de cet événement un enseignement. Si le but du dispositif était de créer le débat sur l'activité, sur les règles à observer dans la réalisation des tâches, je pensais pouvoir contenir la discussion et la recentrer sur le développement des aptitudes du jeune. Or lorsque l'organisation fait son apparition dans le débat, il est difficile de l'évincer. Elodie devait apprendre à se plier à cette règle, même si ce qu'on lui demandait était, de toute évidence, assez compliqué et même, selon elle, impossible. La tutrice, de son côté, devait comprendre la complexité de la situation pour une jeune n'ayant pas une vision globale de l'activité de la structure. Et même si elle a reconnu que l'exigence des financeurs n'était pas appropriée, elle n'avait pas le pouvoir, selon elle, de dire « non », et se montrait fermée à l'idée d'essayer d'adapter les conditions dans lesquelles Elodie aurait pu s'acquitter de cette tâche.

La situation ne posait pas problème avant qu'elle ne soit évoquée lors d'une séance. Révélant la complexité de la tâche et la mise en difficulté du professionnel, chacun a rejeté la faute sur l'autre. Elodie s'est retournée contre son employeur, qui s'est à son tour retourné contre moi.

Pour éviter, autant que possible, ce type de conflit, il aurait fallu anticiper non seulement que les jeunes devaient se contenter de chercher des solutions *en fonction des conditions qui étaient les leurs*, mais aller un peu au-delà, en prévenant l'employeur que la réflexion sur l'activité entraîne nécessairement une certaine remise en question du prescrit.

Car nous avons noté que la question de l'implication de la personne dans le travail prenait une place très importante dans le débat. Nous avons noté qu'il était facile de glisser de l'évaluation du professionnel à l'évaluation de la personne. Mais cela va plus loin encore. Se concentrer sur l'évaluation de la personne permet à l'entreprise de ne remettre en question que le salarié et non l'organisation. Pour Christophe Dejourns, « l'évaluation des compétences dérive inévitablement vers l'évaluation de la personne, et s'éloigne d'autant de l'évaluation du travail proprement dit. »⁴⁰ Or, ajoute-t-il, « l'analyse clinique du travail montre qu'on ne peut pas définir, caractériser, saisir, ni *a fortiori* évaluer, une compétence sans en passer par la connaissance fine du travail dans lequel elle s'actualise. »⁴¹

40 DEJOURS Christophe, *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*, Paris, INRA Editions, 2003.

41 Ibid

En effet, nous avons vu plus haut que le professionnel, dans le cadre de la situation de travail, encadrée par le contrat, ne peut pas être considéré comme *libre et à part*. Ses choix dépendent nécessairement du milieu, de l'histoire de l'entreprise, des contraintes posées, du collectif de travail qui l'entoure... Aussi, afin de remettre la question de la compétence des jeunes sur le tapis, nous avons dû en passer par la situation réelle de travail, sans y procéder à une description fine toutefois, mais néanmoins en l'abordant frontalement, telle qu'elle n'est finalement que peu, voire pas du tout, abordée en entreprise. Et ces dernières n'étaient pas nécessairement prêtes à ce type de débat.

P. Conjard et B. Devin notent d'ailleurs que créer un dispositif de formation basé sur la résolution de problèmes, par de nouveaux entrants, et basé, de fait, sur des situations problématiques, renvoie à l'organisation en soi. Ils ajoutent que « la mise en place d'un processus qui repose sur la réflexion critique et les propositions d'améliorations des collectifs de travail n'a de sens que si l'entreprise s'inscrit pleinement dans cette logique, et qu'elle possède les marges de manœuvre organisationnelles. »⁴² Aussi « l'objectif est également de faire évoluer les modalités de conduite de changement dans l'entreprise. »⁴³

En prenant un peu de distance, nous remarquons que le type de formation proposé ici, basé sur la situation de travail, doit pouvoir s'effectuer dans une organisation pleinement consciente des implications. Car le travail n'est pas nécessairement un vecteur de production de compétences, nous l'avons vu. Lorsque les tâches sont répétitives, simples, et s'étendent dans le temps, elles peuvent même produire l'effet inverse. Pour que les situations puissent être porteuses d'éléments susceptibles d'être apprenants, elles doivent aussi présenter des problèmes ou incidents, présentés au jeune progressivement par ordre de complexité. Un espace de discussion permettant le recul sur l'activité doit alors être construit, et le sujet doit pouvoir ensuite, confronter son savoir à nouveau à la situation. Cela nécessite donc de construire l'activité du jeune en amont.

Mais l'activité du professionnel, nous le savons, n'est jamais complètement prescriptible. Le mécanisme apprenant requiert d'ailleurs que le professionnel construise lui-même, au fur et à mesure, son savoir et ses réponses en action face aux problèmes rencontrés. La relative imprévisibilité de la réponse du professionnel nous apprend alors, souvent, la nature complexe de la tâche qui lui est confiée, comme ce fut le cas pour Elodie tout à l'heure.

Il faut donc que l'organisation « favorise les apprentissages et le développement des

42 CONJARD Patrick, DEVIN Bernard (sous la direction de), *Agir sur... La Professionnalisation. Acquérir et transmettre des compétences*, réseau. EDITIONS ANACT, 2007

43 Ibid

compétences »⁴⁴, ou qu'elle construise les conditions de production de façon à permettre l'acquisition de savoirs. Mais cela ne suffit pas. Car si l'organisation doit permettre à ses salariés d'apprendre, elle doit elle-même pouvoir en tirer un profit, elle doit elle-même pouvoir apprendre.

Lorsque je dis qu'elle *doit* pouvoir apprendre, je ne considère pas cela comme un bénéfice possiblement intéressant de la méthode, mais comme une condition de réalisation de la méthode. Aussi, permettre la montée en compétences de ses salariés est une chose, mais ce développement doit pouvoir aussi amener l'organisation à s'adapter aux différentes contraintes auxquelles elle fait face. Le sens de l'*organisation apprenante* est donc double. Les salariés doivent pouvoir apprendre pour s'adapter, et ce mouvement doit permettre à l'organisation d'apprendre elle-même à son tour, pour maintenir des conditions de productivité suffisante à sa survie.

Autrement dit, l'organisation doit apprendre des apprentissages de ses membres. L'exemple exposé nous montre que ces deux conditions sont nécessaires. Lorsque le salarié apprend, il dégage une marge de manœuvre, il produit un savoir utile à son activité mais aussi à l'organisation. Celle-ci peut alors, à son tour utiliser ce savoir dans la prescription qu'elle fait des tâches.

Dans le cas d'Elodie, le présupposé est unilatéral. L'organisation pensait construire son poste de façon progressive. Elle était donc, d'une certaine façon, convaincue de son savoir sur l'activité réelle de ses agents d'accueil. Lorsque la jeune, pour bien faire son travail, fait remonter la difficulté de s'acquitter d'une tâche, l'organisation se braque. Elle ne comprend pas qu'il ne soit pas possible de faire ce qu'elle demande. Alors, plutôt que d'essayer d'apprendre de la situation, l'entreprise renvoie la faute sur l'incompétence supposée de la jeune. En retour, celle-ci ne peut pas réellement apprendre de la situation, et renvoie la faute à sa direction.

Pour que l'organisation puisse réellement être apprenante elle doit elle même apprendre. Les bénéfices visés portent donc sur l'apprentissage et sur les connaissances du salarié mais pas uniquement. En adaptant, au fur et à mesure, les situations proposées pour apprentissage, l'organisation gagne nécessairement et sur le plan des conditions de travail et, de fait, sur la productivité de ses salariés. La question est donc d'ordre stratégique et touche à la gestion de l'entreprise par la direction.

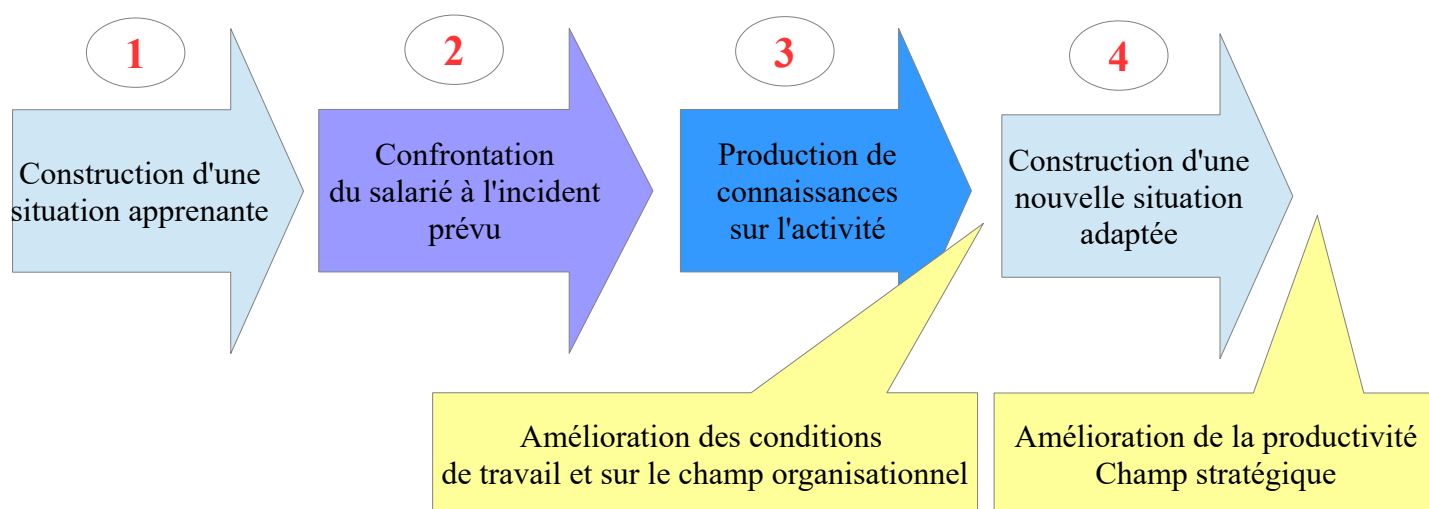
Cependant, afin de pouvoir se réaliser, ce processus doit être validé par cette même direction. Il n'est pas acquis que la direction d'une entreprise quelle qu'elle soit accepte d'entendre, par ses propres salariés (surtout, dans notre cas, nouvellement arrivés et peu expérimentés) les propositions sur son organisation stratégique et sur sa gestion.

⁴⁴ ZARIFIAN Philippe, *Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante*, Education permanente, numéro spécial « organisation qualifiante », n°112, octobre 1992, p.15

Ici, prendre en compte les remarques d'Elodie aurait pu permettre d'assouplir les conditions dans lesquelles elle exerçait. D'autre part, l'explication des conditions réelles de l'activité de l'agent d'accueil, en charge de cette mission peut être un argument justifiant, auprès des financeurs, que les statistiques disponibles ne peuvent pas toujours être délivrées actualisées ET immédiatement.

La situation décrite me permet de penser que, là aussi, la présence du tiers est nécessaire, ou en tout cas, souhaitable. Car pour permettre la montée en compétence des salariés, il faut que la situation de travail soit construite en amont et reconstruite au fur et à mesure. Il ne s'agit pas là encore de faire *délivrer un savoir*, détenu par l'entreprise, au salarié, mais de le co-construire. Autrement dit, il se crée dans la situation une forme de coopération entre l'organisation et le sujet apprenant, visant un apprentissage mutuel, dans l'intérêt des deux parties.

Mais considérer cela sans prendre en compte le rapport de force nécessaire entre tout employeur et son salarié serait naïf. C'est donc aussi le rôle du tiers d'aider chacun à comprendre ce qu'il peut gagner à s'engager dans la démarche.



L'apprentissage, du point de vue de l'organisation

En d'autre termes, aborder la situation de travail en tant que telle, dans ma conception du dispositif, n'avait qu'une visée formative. Et cela constituait déjà une certaine prise de liberté par rapport à mes prérogatives de conseiller. Ce n'est qu'en mettant le programme en marche que je me suis aperçu que l'organisation dans son ensemble serait prise par le débat que j'instaurais. Car

aborder la question de la compétence des jeunes en passait nécessairement par la question du réel du travail et, par la même occasion, celle des conditions dans lesquelles il s'organise, des rapports avec les collègues, la hiérarchie...

Aussi, proposer une méthode de résolution de problèmes sans inclure l'intégralité de l'entreprise dans le processus était, de ma part, une erreur. L'implication des tutrices ne pouvait pas suffire, il fallait que toute l'organisation participe pour que de réelles marges de manœuvre se dégagent pour chacun.

6 La méthode VAE, un changement de paradigme

C'est, je crois, ce qui peut être retiré du dispositif mis en place. Les jeunes que j'ai pu observer ne bénéficiaient pas toutes d'un diplôme. Toutes manifestaient une certaine réticence à « retourner à l'école ». Elles ont pourtant pu révéler une capacité à apprendre et même réussi à démontrer certaines compétences. Cependant, le regard porté par l'employeur sur cette compétence n'était pas d'emblée positif comme il peut l'être pour le diplôme. Au contraire, « puisqu'elle sont jeunes et sans diplômes, elles doivent être incompetentes », pensaient certainement les tutrices plus ou moins consciemment. La notion de compétence n'est pas dissociable de la reconnaissance. Aussi, elle n'existe que par le regard que les autres portent dessus et là est l'utilité du diplôme. Difficile, en effet, pour les tutrices, de reconnaître la compétence de jeunes sans qualification et sans grande expérience quand ces derniers sont les seuls étalons sociaux sur lesquels il convient de s'appuyer.

Une autre voie est possible cependant, une autre voie consistant à travailler à la modification du regard des jeunes sur la formation, et au changement de pratiques des entreprises, tant au niveau de leur recrutement que du point de vue de leurs méthodes d'intégration. Cette méthode n'est pas la plus directe, j'en conviens, mais elle me semble répondre à un certain nombre de problématiques oubliées par les pratiques actuelles. J'entends par là que la problématique mobilisatrice est, nous l'avons souligné, d'emblée celle de l'emploi et que, pour y accéder, la réflexion se porte sur la formation. Mais je pense que le grand oublié de ces réflexions est précisément *le travail*.

Car le travail fait société. Et c'est par le travail que l'on fait l'expérience de l'utilité que l'on peut avoir pour les autres. Nous sommes dépendants de la compétence du boulanger pour avoir du pain de qualité. En retour, le boulanger peut y trouver sa place dans le monde en tant que celui qui fournit, aux autres, le pain. Envoyer des jeunes en formation pour qu'ils y acquièrent un diplôme

aide à les inscrire dans cette logique. On essaie de faire en sorte qu'ils soient reconnus, par le biais de leur qualification. Mais lorsqu'ils travaillent en même temps, s'ils sont (comme c'est trop souvent le cas) relégués aux « basses tâches », si l'on ne reconnaît pas leur effort, leur compétence, leur expérience alors se crée une dichotomie entre ce que le jeune va ressentir vis à vis de son expérience et de son diplôme. Si ce dernier le reconnaît comme professionnel, le premier l'en exclut. Il est vraisemblable que cette dichotomie crée le sentiment d'inutilité du diplôme chez les jeunes. « A quoi ça sert ! Mon frère, il a un BTS et il trouve pas de boulot... » De fait, reconnaître la compétence d'un jeune n'en passe pas uniquement par sa qualification, mais, pour qu'il se sente partie de la société, pour qu'il intègre le sens de son utilité aux autres, il faut lui reconnaître son expérience aussi. Le diplôme ne peut pas suffire. Il est question alors de l'aider, en même temps, à construire sa propre expérience.

Habituellement, la Mission Locale aide le jeune à construire son expérience à partir de la reconnaissance sociale qu'elle lui attribue, en évaluant avec lui la portée de ses expériences. Nous avons aussi constaté que cette évaluation se fait, justement, sans le travail, puisque celui-ci constitue, dans la relation entre le jeune et l'institution, le but final à atteindre. En ce sens, le dispositif était déjà porteur d'un changement de ma pratique, puisqu'il est question ici de se construire *par le travail*.

Les jeunes ayant bénéficié de contrats aidés ont la possibilité de rencontrer le réel du travail, de s'y confronter et de développer leur expérience. Ils n'en tireront réellement profit que s'ils sont capable de formaliser de façon claire ce qu'ils en ont appris, et la formation (telle que voulue dans le cadre de l'*Emploi d'Avenir*) ne me semble pas l'unique vecteur qui permet cela. La méthode proposée leur a permis, il me semble, de comprendre *comment apprendre*. En passant par le concret de la situation de travail, j'ai pu obtenir d'elles qu'elles réfléchissent sur leurs pratiques, qu'elles entrent dans un mouvement de construction de leur savoir. Ce mouvement, basé sur la résolution de problèmes, visait d'ailleurs au-delà de leur métier actuel, au développement de leurs capacités à s'adapter en général.

Nous pourrions dire, alors, que l'effort que je leur ai demandé pour se former correspondait à ce qu'elles considéraient pouvoir investir dans la formation. Pour les catégories sociales et socio-professionnelles visées, souvent en conflit avec la formation en tant que telle, ce n'est pas un détail. La méthode a d'ailleurs été conçue avec elles, dans le but de les amener progressivement au diplôme, sans pour autant, comme c'est le cas dans la plupart des dispositifs, leur imposer les modalités de la formation. Je pense, en effet, que la rationalité des statistiques décrivant le

fonctionnement du marché de l'emploi, ne s'impose pas immédiatement à la logique des jeunes que j'accompagne. Il est alors question de penser une pédagogie de la pédagogie, un préalable à l'effort de formation. Ce préalable est, selon moi, l'aide à la construction d'une expérience suffisante pour en éprouver le besoin. Voilà pourquoi, pour penser la formation la plus adaptée, il m'a fallu penser avec elles, à partir de leurs représentations, même si celles-ci ne correspondaient pas aux statistiques.

La méthode VAE était aussi, selon moi, un moyen de repositionner le jeune par rapport à son travail, à son tuteur et au formateur, en lui accordant, d'emblée, *une voix et une place d'égal*. Comme le note Emmanuelle Betton : « dans la relation pédagogique traditionnelle, occuper la place de sachant induit la place complémentaire de celui qui ne sait pas, et inversement. (...) Cette relation de complémentarité institue une position d'apprenant qui compromet sa possible émancipation car elle empêche le déploiement de son intelligence. »⁴⁵ En ce sens, le dispositif proposé a essayé de renverser la logique. Je souhaitais parier sur le savoir développé par les jeunes et partagé entre elles. Je voulais mettre en elles une confiance dont je sais qu'elles ont manqué tout au long de leur parcours et que *l'Emploi d'Avenir* ne leur accorde pas non plus tel quel.

Penser la formation pour ces jeunes faiblement diplômés doit en passer par le rétablissement de leur place, symboliquement, au sein de la société. Cette place se construit déjà dans la relation que le jeune établit avec l'institution Mission Locale avant que celui-ci ne signe un contrat de travail. Mais une fois que le jeune se trouve en situation de travail, de nouvelles (et formidables) possibilités de construire sa place dans le monde se dégagent. L'idée peut paraître passablement naïve et nous avons vu que le déroulement des opérations a, en effet, révélé que j'avais sous-estimé l'importance de la place de l'entreprise dans le processus.

Car, l'idée de formation, quelle qu'elle soit, n'est pas dissociable de l'idée d'organisation apprenante. Redonner leur place aux jeunes faiblement qualifiés ne se limite pas à les repositionner vis à vis des formateurs. Il faut que les entreprises puissent, aussi, considérer leur parole et leur expérience comme significative. Les « nouvelles organisations », comme définies par Philippe Zarifian, présentent le risque d'exclure les jeunes « socialement déclarés "incompétents", sans même avoir pu faire la preuve de ce dont ils sont capables. »⁴⁶ Nous avons vu que si l'entreprise se cache derrière la prescription et qu'elle refuse d'écouter les efforts des salariés pour résoudre les

45 BETTON Emmanuelle, *La créativité en formation : une question de pédagogie ?* In Education Permanente Travail et créativité n°202, mars 2015

46 ZARIFIAN Philippe, *Organisation qualifiante et modèle de la compétence: quelles raisons? quels apprentissages?* Formation Professionnelle No. 5, Revue Européenne

problèmes induits, alors la méthode s'enraye. Il ne peut pas y avoir d'apprentissage sans que l'entreprise accepte, elle aussi, de « permettre les apprentissages sur elle-même »⁴⁷ et, par ce biais, de se positionner comme égale aux jeunes face aux problèmes du quotidien.

Et si cette idée s'applique à la modalité que nous avons mis en place, je pense qu'elle peut s'appliquer aussi à tous les processus de formation. Nous avons tous entendu, au moins une fois, un tuteur dire à son jeune apprenti : « Ca c'est ce qu'on t'apprend en formation, mais le vrai boulot c'est pas ça ! » De fait, le jeune se trouve pris entre le savoir prodigué par le formateur et celui indiqué par le tuteur. A cela vient s'ajouter son propre savoir venu de la situation, et c'est justement ce savoir là qui peut faire le lien entre les deux discours. C'est dans la situation rencontrée par le jeune que se noue le savoir dit « théorique » et le savoir dit « technique ». Déconsidérer d'emblée la parole et l'expérience du jeune, c'est l'obliger à faire un choix entre les deux et donc, l'obliger à perdre tout un pan nécessaire à son apprentissage. Ne pas considérer ses propres astuces pour *faire bien*, c'est l'empêcher de faire le lien nécessaire entre les différentes visions du métier dont sont porteuses respectivement les paroles de son formateur et de son tuteur.

Un prérequis à la formation pourrait être alors de former les jeunes à construire leur expérience, à apprendre à faire ce lien. Car comprendre les mécanismes qui se nouent dans la résolution de chaque problème c'est comprendre l'intérêt de la formation en tant que telle. C'est donc une modalité pour apprendre à apprendre. La méthode VAE, en ce sens, permet non seulement de valider une expérience mais peut aussi aider les jeunes à construire la leur de façon plus rapide.

Cela répond aussi, finalement à l'enjeu dont nous parlions au début de cette deuxième partie. Car, sans remettre en cause intégralement le système de formation professionnelle, force est de constater que la relation que celui-ci entretient avec le travail est pour le moins compliquée. Aussi, il est question de penser des systèmes de formation des jeunes professionnels qui essaient de ne pas mettre en opposition *théorie* et *pratique*, mais qui tâchent d'orienter le regard de tous vers le seul enjeu commun à tous les acteurs qu'est le travail.

Pour cela, elle doit en passer, non seulement par une vision différente de la formation, mais plus encore, par une vision différente de l'insertion dans son ensemble.

47 ZARIFIAN Philippe, *Organisation qualifiante et modèle de la compétence: quelles raisons? quels apprentissages?* Formation Professionnelle No. 5, Revue Européenne

Résumons :

- ✓ Pour aider les jeunes à construire leur expérience il a d'abord fallu construire un dispositif basé sur la résolution de problèmes posés par les situations de travail concrètes.
- ✓ L'élaboration d'un discours (oral et écrit) sur l'activité face aux autres jeunes, et au formateur permet un premier niveau de reconnaissance.
- ✓ Elle permet aussi aux jeunes de se positionner en extériorité par rapport à leurs actions et de les comprendre différemment.
- ✓ Regarder son action, l'envisager autrement, puis se reconfronter au réel permet de développer la compétence
- ✓ Cependant ce « réel » doit être adapté par l'entreprise afin qu'il présente des conditions favorables à l'apprentissage
- ✓ Aussi, pour que ces conditions soient favorables, il faut que l'entreprise, elle-même, apprenne des situations rencontrées par le jeune, pour s'y adapter.
- ✓ L'organisation dans son ensemble doit être impliquée dans le dispositif et elle pourra, dans son ensemble en apprécier les effets positifs.
- ✓ Ainsi, l'on repositionne le regard des acteurs impliqués dans la formation des jeunes (l'entreprise, les formateurs, les jeunes) non plus uniquement vers le diplôme, ni vers la productivité, mais vers le travail, seul enjeu commun.

Partie III : La posture du conseiller en insertion

1 La complexité du métier de conseiller

1.1 L'impact sur le métier de conseiller

De toute évidence, regarder la compétence des jeunes amène à regarder la situation de travail dans laquelle elle s'exprime. Mais regarder la situation de travail amène aussi à regarder l'organisation, le management et les conditions de travail. Si l'objectif visé est le développement des compétences des jeunes, c'est aussi en vue de développer la capacité des organisations à *faire apprendre*. Nous avons vu que l'apprentissage des jeunes devait aussi passer par l'apprentissage des organisations. De fait, il n'est pas possible d'envisager une formation basée sur la situation de travail vécue sans y inclure le management et la direction.

Mais revenons maintenant au rôle du conseiller. Nous avons vu plus haut que la formation n'était pas une attribution directe du conseiller en insertion professionnelle mais les deux fonctions sont encore assez proches dans les représentations collectives. Par contre, le rapprochement entre un conseiller et un consultant/intervenant est beaucoup moins évidente.

La conduite du changement dans l'organisation impliquerait plusieurs points :

- **une demande** d'intervention dans l'entreprise : explicite, elle doit être exprimée par la direction qui devient *commanditaire*.
- **Une proposition** d'intervention : qui est la réponse à la demande du commanditaire retravaillée par l'intervenant, et acceptée par celui-ci.

La première question que je me posais était celle du réel commanditaire. Serait-ce l'Etat, la Mission Locale, l'entreprise, ou les jeunes ? La dernière option ne pouvait pas être possible. Ces derniers sont les principaux destinataires de l'action. Ils devaient être aussi les plus impactés. Si les jeunes devaient donc, impérativement, être inclus dans les réflexions sur l'action à mener, ils ne pouvaient être considérés cependant comme décisionnaires, comme les pilotes de l'action.

L'Etat et la Mission Locale peuvent être considérés comme un seul et même commanditaire possible. Leurs objectifs sont les mêmes, à savoir : l'application de la loi et la réussite de la mesure. Néanmoins, si ces deux acteurs ont été concertés tout au long du processus, il ne s'agissait pas d'une

réelle demande de leur part. Leur demande à eux constituait mon prescrit, comme nous l'avons vu.

Le commanditaire devait être alors l'entreprise. Ici, nous avons bien une demande de cet acteur qui souhaitait que je l'aide à mettre en œuvre son obligation. Dans notre cas, nous savions que l'entreprise souhaitait, surtout, pouvoir recruter sous la modalité d'un contrat aidé et bénéficier de l'aide de l'Etat. Cela peut sembler très clair mais pose un problème de méthode.

Premièrement, la demande présente un risque d'instrumentalisation de la part de l'entreprise qui aurait pu essayer de me faire faire ce qui relevait de sa responsabilité à elle. Il était donc nécessaire de maintenir une certaine distance et de pousser les tuteurs à réfléchir, avec moi, aux conditions de réalisation du dispositif. J'ai donc tenté d'inclure les organisations dans mes réflexions, même si, nous l'avons vu plus haut, je n'ai pas choisi les bons acteurs. Les directions respectives des entreprises auraient du être incluses.

Mais la deuxième condition particulière de cette intervention venait interférer dans le processus, et cette condition est directement liée à ma position de conseiller.

Je représentais à la fois :

- **le formateur**, capable (ou supposé tel) de proposer une solution à leurs problèmes,
- **l'Etat**, dans le sens où j'étais en mesure d'accorder ou de retirer l'aide et donc, de les sanctionner,
- et **le conseiller**, à considérer comme la personne en capacité de faire médiation entre tous les acteurs.

De fait, toute proposition émanant de ma personne ne pouvait être discutée librement. Les organisations n'étaient pas tout à fait libres d'accepter ou non mes propositions, car j'incarnais aussi la possibilité d'une sanction à leur égard. Je portais la responsabilité de l'Etat.

Ce rapport n'est pas habituel pour un intervenant. Lorsqu'une organisation, incarnée dans sa direction, fait appel à un intervenant, celle-ci peut étudier librement ce qui lui est proposé et accepter, ou non, d'appliquer les recommandations. Dans le contrat qui s'établit entre ces deux acteurs réside un levier pédagogique fort. A tout moment, lorsque l'entreprise fait machine arrière, l'intervenant peut dire « Vous avez accepté la démarche ! ». En dernier recours, l'intervenant peut même se retirer, s'il estime que les conditions de réussite de son action ne sont pas réunies. De son côté, l'organisation peut décider de refuser ou d'arrêter la démarche, si elle estime que les effets produits ne correspondent pas à ses attentes.

La particularité de l'intervention décrite est que ni les organisations, ni moi-même, n'étions totalement libres. Les tuteurs avaient tout intérêt à accepter ce que je proposais puisque de ces

actions dépendait l'aide que je pouvais aussi, moi-même, leur accorder ou leur retirer. De mon côté, j'avais tout intérêt à ce que ces contrats soient signés et à ce que l'action fonctionne, ou paraisse fonctionner comme nous l'avons vu en première partie. Les dés étaient donc pipés.

Cette question a habité toute mon intervention et m'habite encore aujourd'hui. Certes, l'entreprise, en n'envoyant pas le jeune en formation s'en *tire à bon compte*. De même pour le jeune, qui s'exonère de la contrainte d'allers-retours au centre de formation. C'est un reproche que j'ai entendu souvent depuis la mise en place du dispositif.

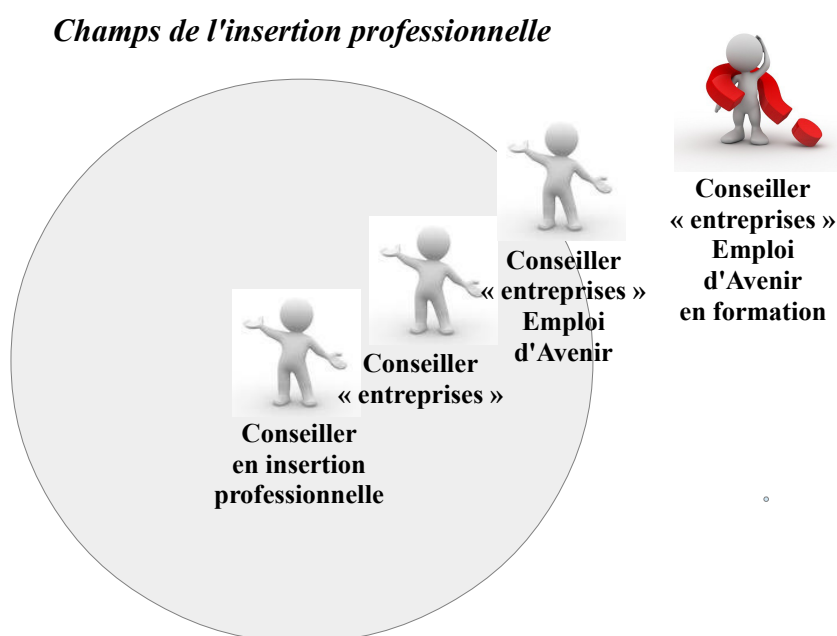
Cependant, nous avons vu que les situations n'étaient pas si simples. Lorsqu'une formation est difficile à déterminer, doit-on en choisir une au hasard ? Doit-on forcer le jeune à s'y rendre, même s'il n'en voit pas l'intérêt ? Quel bénéfice en attendrait-on dans ce cas là ? Et si l'on considère que la formation n'est pas appropriée, doit-on simplement refuser de signer le contrat ? Doit-on prendre le risque d'empêcher la mise en emploi d'un jeune ? Peut-on considérer que certaines formes de contrat ne sont simplement pas appropriées, même si nous savons que le contrat ne se signera pas sans l'aide ? Et une fois le contrat signé, quelle marge de manœuvre peut bien avoir le conseiller pour *aider* l'entreprise, quand celui-ci représente aussi la sanction possible ?

C'est un cas de conscience permanent pour tout conseiller ayant en charge l'attribution d'une aide au recrutement. Nous avons vu, en première partie, qu'il venait non seulement de la pression sur les objectifs chiffrés fixés par l'Etat, mais aussi de la contradiction induite par une impossibilité récurrente à mettre en œuvre la formation telle qu'elle était prévue. Je pourrais, aussi, me contenter de dire que j'ai simplement fait preuve d'un zèle inapproprié et je n'exclus pas complètement la possibilité que ce soit le cas. Je souhaite cependant pousser un peu mon raisonnement et essayer d'expliquer ce qui a pu me pousser dans cette voie.

Car les conseillers ont très rapidement exprimé des difficultés dans la mise en œuvre des Emplois d'Avenir et quelques formations ont été commandées par l'Etat afin de les accompagner dans leurs missions. Cependant, aucune de ces formations n'ont porté sur la conduite du changement. Cette question est pourtant d'une importance cruciale, même sans la mise en place d'un dispositif entier, comme dans mon cas. Car l'*Emploi d'Avenir* implique nécessairement le conseiller dans l'entreprise autant que dans sa relation avec le jeune. Voyons maintenant ce qui en découle.

Nous avons vu comment le prescrit imposé par l'Etat posait des contraintes nombreuses et rendait la tâche particulièrement difficile à réaliser. De son côté, le contexte singulier de la Mission Locale dont je dépends désignait les conseillers « entreprises » à intervenir pour accompagner ces Emplois d'Avenir. Enfin, moi-même dans une démarche de formation, j'y voyais un moyen de

réaliser de nouveaux projets amenant de nouvelles méthodes à ma structure. S'en suit, peut-être, un déplacement progressif de ma posture, comme représenté sur le schéma ci-dessous.



Le déplacement du conseiller en insertion professionnelle ?

Ces trois éléments distincts m'ont progressivement poussé en dehors du champs qui était le mien, et, je le crois, celui des conseillers en insertion professionnelle. Nous allons maintenant essayer de comprendre pourquoi et comment. Mais avant cela, je dois revenir sur un point.

Je venais d'entamer une formation pour laquelle je devais mener un projet d'intervention. Ma direction étant ouverte à ma démarche, j'ai eu le choix, la possibilité de m'engager et de proposer de nouvelles choses, sans que personne ne m'interdise quoique ce soit, sans que personne, non plus, ne se sente réellement en mesure de m'aider. C'est donc dans cet état d'esprit, une forme de liberté solitaire, que j'ai entamé les réflexions qui m'ont menées à construire le dispositif dont je viens de parler.

Cependant, si mon intuition me pousse à penser ces trois éléments (mon statut de conseiller « entreprises », les implications de l'*Emploi d'Avenir* et la formation en analyse du travail et développement des compétences) comme facteurs de déplacement de mon activité, il m'est encore difficile de déterminer si le changement opéré n'a eu lieu qu'en moi, parce que ma situation était singulière, ou bien plutôt parce que la loi l'impose.

Tout au long de mon intervention, j'ai pu recueillir les remarques et appréciations de mes collègues, de ma direction ainsi que de partenaires, appuyées par celles de mes professeurs et de mes camarades de formation. « Malin », « intéressant », « créatif », « inédit », étaient les mots qui revenaient le plus souvent à propos de ce que je mettais en place. Je dois admettre que j'en tirais une certaine fierté, certainement mal placée, mais quoiqu'il en soit, une fierté qui me poussait en avant, à faire plus, à aller au bout de ma démarche. Ce sentiment face à la réaction des autres venait sans doute conforter l'impression montante en moi que je devais passer à un autre stade, progresser dans ma carrière professionnelle. Cela en passait sans doute par une envie de « prouver » ma compétence, ou de me réaliser dans mon activité, et donc, de me démarquer.

Ces éléments sont passablement intimes et ne devraient, sans doute, pas figurer dans un mémoire professionnel. Mais nous avons vu que l'homme est engagé tout entier dans toute activité, et je parle ici de mon propre métier. Le mélange de sentiments ressentis au cours de mon parcours est, je pense, révélateur de plusieurs points liés au déplacement du professionnel que je suis par rapport à l'identité professionnelle construite de mes collègues. Je ne peux donc pas, si je souhaite être le plus honnête et le plus distancié possible avec l'objet de ma réflexion, exclure ces sentiments de mon approche.

Je pense cependant que ces sentiments ne peuvent pas être renvoyés simplement au statut de causes de mon appréhension des choses. Il me semble, au contraire, qu'ils sont des effets, ou a minima renforcés par ce que l'Etat et mon employeur me demandaient de faire. Mon intuition est que la loi impose aux conseillers en insertion professionnelle une tâche impossible. Nous avons déjà pu remarquer comment les questions de l'évaluation des compétences des jeunes et celle de l'accompagnement des entreprises dans l'intégration de cette jeunesse posaient des difficultés de fond. Je vais maintenant tenter de pousser mon raisonnement un peu plus loin.

Pour cela, je vais aborder le problème sous l'angle du métier de conseiller. Nous allons voir ce que le dispositif mis en place a pu révéler, par son développement, à propos de la place du conseiller et de la question de l'insertion dans son ensemble.

1.2 Activité et créativité : L'écart prescrit / réel

Je vous ai exposé, dans les deux premières parties, un exemple d'activité, la mienne. En tant que conseiller en insertion professionnelle, on me confie des missions. Mon employeur décide, dans un cadre qu'il pose pour moi, de ce que je dois faire, avec quels moyens, et pour quels résultats. Dans le cadre de la mesure *Emploi d'Avenir*, je dois recevoir des jeunes, les aider à décrocher un contrat de travail, puis vérifier, une fois en emploi, que l'entreprise les aide à développer leurs compétences et les « envoie en formation ». Enfin, je dois m'assurer que les compétences acquises soient mises à profit pour la recherche d'un nouveau contrat, cette fois-ci de droit commun. L'*Emploi d'Avenir* doit permettre au jeune d'acquérir des compétences utiles à son insertion professionnelle.

Nous avons déjà vu comment la commande de l'Etat a fait surgir devant mes yeux une série de problèmes à résoudre. Il s'agit là de la différence connue entre ce qui est prescrit et la situation précise et chaque fois unique à laquelle tous les professionnels de tous les métiers sont confrontés. Ma situation n'a donc, en ce sens, rien de très particulier. Même si la mesure *Emploi d'Avenir* avait été pensée autrement, l'Etat et mon employeur n'auraient pas pu prévoir, dans tous les détails, toutes les situations possibles qu'allaient rencontrer les conseillers. C'est ce que révèlent tous les travaux des sciences du travail : jamais une situation ne peut être contenue entièrement dans une prescription. Même dans le domaine industriel, même dans un cadre pensé et composé très en détails (comme le proposait Taylor), les études des ergonomes ont montré que les opérateurs n'effectuaient pas les mouvements millimétrés et chronométrés prévus. Yves Schwartz dit même qu'il est nécessaire que les êtres humains en charge des opérations mobilisent tout leur corps et toute leur intelligence pour recomposer, *renormaliser*, selon ses termes, la tâche.

Quoiqu'il en soit, le professionnel se trouve toujours confronté, une fois en situation, à un réel qui résiste et sur lequel il doit agir pour arriver à ses fins. La résistance du réel est d'ailleurs la raison d'être de tout travail. S'il y a travail, c'est qu'il y a constat a priori d'une situation qui nécessite un « artéfact » ou l'intervention humaine sur le « naturel ». Et même une fois la prescription posée, le réel se manifeste toujours sous des formes chaque fois partiellement uniques et inédites. Il en résulte que chacun s'approprie, à sa manière, et parfois de façon extrêmement subtile, voire même invisible, la mission qui lui incombe, dans l'instant, et avec ses circonstances propres. Car le travail, toujours selon Yves Schwartz, c'est « gérer une rencontre que personne n'a expérimentée avant vous,

exactement dans les mêmes conditions. »⁴⁸

Dans le tertiaire et dans le domaine des services, cette appropriation de la tâche est encore plus flagrante. De façon générale, tous les métiers du verbe, basés sur le langage ou le dialogue, induisent de façon évidente une grande implication du sujet agissant. Chacun va *s'exprimer* dans son travail, au propre comme au figuré.

On retrouve donc une grande part de mobilisation subjective dans le métier de conseiller en insertion professionnelle. Les expériences antécédentes du conseiller, son parcours, ses connaissances du monde de l'emploi et donc sa « culture générale », mais aussi ses opinions politiques vont impacter fortement ses choix.

Qu'est ce qui peut être alors considéré comme singulier dans ma situation ? Afin de répondre penchons-nous d'un peu plus près sur le métier de conseiller en insertion professionnelle.

1.3 Les bases de l'entretien entre le jeune et le conseiller

L'acte de formation n'est pas une attribution directe des Conseillers en Insertion Professionnelle. Ils n'en sont habituellement que prescripteurs. Il s'agit pour eux d'évaluer, de diagnostiquer et de conseiller la solution la plus appropriée à la situation du jeune. Nous avons pu voir en quoi le dispositif mis en place, pourtant pour répondre simplement à ce qui m'était demandé par la loi et par mon employeur, relève bel et bien, lui, de la formation en tant que telle. Par ce biais, il modifie aussi le rapport établi entre le jeune et le conseiller, essentiellement basé, selon moi, sur la connaissance de son savoir-être et non de ses savoir-faire.

Si vous interrogez un professionnel de l'insertion professionnelle, il vous dira que sa fonction est d'évaluer, au cours de ses entretiens, la capacité des personnes qu'il reçoit à s'insérer dans le monde professionnel. Suivant les informations auxquelles il aura accès, il décidera des actions à mener pour aider le bénéficiaire à acquérir ce qui lui manque. Cependant, la notion de « capacité à s'insérer » diffère chez chacun d'eux et la notion de « manque » n'est pas moins floue. Prenons un exemple pour éclaircir les choses. Si un jeune entre dans le bureau d'un conseiller et lui dit qu'il souhaite travailler en tant que vendeur dans un magasin de vêtements :

- Le conseiller va d'abord regarder de quel « bagage » ce jeune dispose afin d'accéder à sa requête. « A-t-il obtenu un diplôme dans le domaine ? » et « Y-a-t-il déjà travaillé ? » seront

⁴⁸ SCHWARTZ Yves et DURRIVE Louis (sous la direction de), *Travail & Ergologie: entretiens sur l'activité humaine*, Editions Octares, 2003

vraisemblablement les deux premières questions qu'il va se poser. En mettant en relation l'expérience du jeune avec les critères habituellement requis sur les offres d'emploi, il pourra se faire une idée de la distance qu'il lui reste à parcourir.

- Le professionnel va alors aller un peu plus loin et évaluer sa situation personnelle. Dispose-t-il d'un moyen de locomotion pour se rendre au travail ? Sa situation en terme de logement est-elle stable ? A-t-il des problèmes de santé (de dos par exemple qui pourrait le freiner dans le port de charges lourdes) ? A-t-il des contraintes familiales réduisant sa disponibilité en terme d'horaires ou de mobilité ?
- Enfin, et ce de façon plus informelle, il va prendre d'autres éléments en compte, tous relatifs à l'idée qu'il se fait des exigences du métier visé. Le jeune vient-il à ses rendez-vous ? Est-il à l'heure ? Voire même, comment s'habille-t-il ? Sa présentation ou son hygiène sont-elles correctes ?

Les deux premiers points sont relativement objectifs, ou disons qu'ils peuvent être évalués « à distance », sans le jeune, à partir d'un dossier. Mais il s'agit d'entretiens, et l'intérêt de l'entretien en face à face se trouve dans la discussion qui s'établit, ainsi que dans les éléments, exprimés ou non, qui s'y manifestent, comme décrits dans le troisième point. Au delà des mots, il y est d'ailleurs principalement question des attitudes, des expressions du visage ou du corps, des comportements, perçus de façon plus ou moins consciente par le conseiller qui les décrypte et agit en fonction d'eux⁴⁹.

Quelle différence y-a-t-il donc, pour un conseiller, entre deux jeunes ayant le même parcours ? La confiance, vous diront-ils vraisemblablement, le ressenti, quelque chose qui se rapproche de l'émotionnel et qui se joue, selon les apports de la psychologie, dans le transfert/contre transfert, dans la projection. Quoiqu'il en soit, il n'y aura pas, dans la réponse d'un conseiller à cette question, évocation de la *compétence* du jeune, sous une forme ou sous une autre. Cela, tout simplement parce que le conseiller n'y a pas accès directement lors de ses entretiens.

Des éléments recueillis dépendront néanmoins les recommandations que le professionnel fera au jeune. Nous noterons donc que, pour le moment, le réel du travail n'est pas, en lui-même, évoqué. Il s'agit d'avantage de considérer l'adéquation entre ce que le jeune *montre* et les conditions requises par l'emploi visé, selon le conseiller. Quand le travail entre en jeu (par exemple sur les problématiques de santé), il n'est questionné qu'à partir de représentations (à la fois celles du jeune

49 Cf. LAUROUA Sabine, Les enjeux de la communication non verbale : la face cachée de la relation conseiller/usager dans le cadre de l'activité de conseiller professionnel en insertion, Mémoire de recherche dirigé par Yves SCHWARTZ, Département d'ergologie Université de Provence, 2004

et celles du conseiller) et non à partir du réel du travail. Souvent, le professionnel entrera plus dans les détails lorsque celui-ci connaît, lui-même, un peu mieux le métier (quand il l'a lui-même exercé par exemple), ou quand le jeune a déjà exercé et qu'il y a rencontré des problèmes dont il pourra discuter.

Cependant, si les éléments qui composent, en général, un entretien entre un jeune et son conseiller ne sont pas réellement centrés sur le travail, il y a lieu de se demander comment des questions plus précises sur l'activité impacteraient l'entretien.

Nous avons vu plus haut que l'un des objectifs principaux de son activité est que les jeunes signent un contrat. Nous savons aussi que le matériau avec lequel le conseiller se débat habituellement pour aider les jeunes ne se trouve pas dans le travail. Car le travail, à ce moment là du parcours du jeune, n'existe pas. D'ailleurs, comme il s'agit de jeunes, il est même parfois complètement absent des éléments pouvant être pris en compte. Lorsqu'un jeune sort du système scolaire général, il n'a souvent aucune expérience en entreprise. Le conseiller n'a comme points d'appui que le comportement du jeune en entretien, et ce que ce dernier dit qu'il fait en dehors. Bien-sûr, les jeunes sans aucune expérience ne représentent pas la majorité des jeunes mais il s'agit tout de même d'une part non négligeable. Et les autres jeunes n'ont, par définition, que peu d'expériences sur lesquelles s'appuyer. Aussi, se référer au *savoir-être* du jeune peut tout à fait se comprendre, les conseillers n'ont d'ailleurs pas le choix.

A partir de ce qu'ils voient de leur comportement, ils essaient de transférer ce que cela peut donner une fois en situation de travail, et les problèmes que cela peut poser. De fait, lors d'un bilan en entreprise, le conseiller peut facilement être tenté de reconnaître certains traits de personnalité, certains comportements, dans ce qui lui est décrit. Il se peut même que le but fixé par le conseiller soit d'un tout autre ordre, comme lorsque, par exemple, il souhaite vérifier simplement si un jeune qui annule fréquemment ses rendez-vous, se rendra au travail chaque jour. Pourtant, ce dont il doit être question lors de son entretien avec le tuteur ne relève pas que de cela, comme nous l'avons vu.

Néanmoins, le livret de suivi proposé par l'Etat, implique cela. Nous avons vu qu'il supposait que le conseiller, le jeune et le tuteur devaient se mettre d'accord, dès la signature du contrat, et donc, avant la confrontation du jeune avec le réel du travail, sur les compétences qui feraient défaut à celui-ci. De cette évaluation dépendra la formation envisagée. Par la suite, le conseiller reviendra sur l'évolution de la maîtrise des tâches par le jeune. Il est même prévu qu'il puisse ajuster la formation en conséquence. Mais les dés sont jetés. La conversation se construit autour d'une série de présupposés si intimement liés à ses habitudes, à celles du jeune et de l'entreprise, qu'il est

probable que l'on ne les dépasse jamais, voire même, que l'on cherche à les vérifier, à les justifier.

Je ne dis pas là qu'il s'agit d'une tâche impossible à réaliser. Le but d'un entretien d'embauche, en face à face, entre le jeune et l'employeur ou entre le jeune et le conseiller, est bien d'essayer de définir, par une série de questions et donc, avant que le jeune ne soit confronté au réel, si celui-ci a « ce qu'il faut » pour s'en acquitter. L'exercice n'est donc pas tout à fait inédit. Cela poserait aussi la question de la possibilité d'évaluer une personne lors d'un jury VAE. Mais ce n'est pas ici mon propos et je n'irai pas jusque là.

En revanche, il n'est pas inscrit dans les pratiques des conseillers en insertion professionnelle de s'intéresser au réel du travail. Par habitude, et aussi par manque de connaissance de tous les métiers (il serait impossible pour eux de connaître les conditions de tous les métiers, dans tous les secteurs), le sujet n'est simplement pas une des préoccupations premières de leur activité. J'ai constaté que lorsqu'un conseiller propose à un jeune d'aller faire un stage par exemple, il est souvent incapable de définir à l'avance ce qu'il veut vraiment vérifier par ce stage, hormis la capacité qu'aura le jeune à s'adapter, à arriver à l'heure, à ne pas créer de conflit... Une conseillère m'a même fait remarquer une fois : « Mais je suis incapable de dire ce qu'un plombier peut bien lui faire faire ! » Quand il s'agit d'aller découvrir un métier, le jeune ne peut pas non plus dire, a priori, ce qu'il a envie de faire en entreprise. Il n'a qu'une idée vague de ce qu'est le métier et c'est justement la raison qui pousse le conseiller à l'envoyer se confronter au travail. Il est ironique de constater que l'activité du conseiller, toute entière dirigée vers l'idée de « trouver du travail » pour les jeunes, se détourne presque complètement de ce qu'il s'y passe, une fois en situation.

Le conseiller, comme le jeune, s'en remettent au tuteur pour que celui-ci sache réellement quelles missions lui confier, dans quelles circonstances et avec quelles explications. L'entreprise qui reçoit la convention de stage voit souvent noté sur le papier qu'il doit « vérifier les comportements du jeune ». Il n'y voit souvent aucune tâche définie et il doit improviser, confiant au jeune, souvent, des tâches au hasard, ou « subalternes ». On considère que le tuteur *saura*, mais les tuteurs ne sont pas formateurs. Nous avons vu qu'ils n'avaient, eux-mêmes, parfois qu'une conscience partielle de ce qu'ils font vraiment et transmettre son savoir est une tâche très délicate. Guy Jobert dit même que « la compétence ne se transmet pas, au sens du modèle scolaire, il convient mieux de parler de construction, de développement. »⁵⁰

Ajoutons à cela que le tissu économique français est composé principalement de petites entreprises ne disposant pas de cellule en ressources humaines, mais plutôt de professionnels

50 JOBERT Guy, en clôture du colloque « Acquérir et transmettre des compétences dans les organisations » ANACT – CNAM – GARF, 12 octobre 2006, Paris.

décidant, un jour, de monter leur entreprise et de se lancer. La volonté de créer son entreprise et de la maintenir ne fait pas, en soi, d'une personne un formateur (ni un gestionnaire d'ailleurs).

De fait, l'entretien, même guidé par l'intermédiaire du livret de suivi créé par l'Etat, n'entre que rarement dans le détail du travail. Aussi, à ce titre, le dispositif mis en place a clairement modifié la façon dont je pouvais conduire un entretien de suivi. La méthode proposée implique ainsi un déplacement du regard du conseiller, du savoir-être du jeune à sa compétence et, s'il s'agit bien d'une des raisons d'être théoriques du métier de conseiller en insertion professionnelle, la pratique n'est pas réellement inscrite dans leur activité.

Nous pouvons alors, dans un premier temps, dire que la pratique du conseiller s'en voit modifiée. Mais au delà de cela, nous comprenons aussi les raisons pour lesquelles cette pratique est tout à fait particulière et ne « s'improvise pas. » Le travail du conseiller, orienté vers l'accompagnement vers l'emploi, n'est pas essentiellement tourné vers la discussion sur le travail en tant que tel, en tout cas, pas sur la situation de travail. D'autant que nous avons aussi pu constater que la discussion *sur le travail* n'est pas chose aisée et se heurte à de nombreux obstacles. Ce n'est que la conscience de cet état de fait qui permet de mettre en place une méthode qui permet (ou en tout cas, essaie) de les dépasser. D'autre part, son but est l'accès à l'emploi, et non le développement des compétences, plutôt attribué au formateur. Pourtant, il est confié au conseiller, par le biais du livret de suivi, la mission de faire un état des lieux des compétences du jeune, au fur et à mesure de son parcours.

Afin de répondre aux exigences de la loi, nous avons dû mettre en place cette méthode. Celle-ci a permis d'engager une discussion sur la compétence acquise (ou pas) par les jeunes en situation. Nous espérions que la méthode permette le développement de leur capacité à agir, nous avons vu comment, et, peut-être, l'avons-nous partiellement réussi. Mais ce n'est pas ici notre propos.

Nous venons de voir comment le dispositif créé a fait glisser ma mission initiale de *conseiller* à une mission de *formateur*, visant l'évitement du passage par l'organisme de formation extérieur.

Cela était voulu et conscient. Je savais, dès le départ, que je serai amené à dépasser, d'une façon ou d'une autre, le prescrit. Je n'avais cependant pas totalement conscience, dès le départ que le développement des compétences ne peut réellement se passer d'un tiers extérieur à l'organisation. En tout cas qu'il ne pouvait se passer de l'introduction d'un nouvel objectif par un tiers. Pour Savoyant, c'est au sujet de déterminer le moment où il est *travailleur* et le moment où il est

apprenant. Il précise que ce qui distingue la situation de formation de la situation de travail « ce n'est pas fondamentalement les lieux et les espaces ni les actions qui y sont réalisées, ce sont d'abord les finalités dont elles sont porteuses et qui vont caractériser l'activité que vont y développer les individus . »⁵¹ Afin de transformer la situation de travail en situation de travail potentiellement apprenante, il m'a fallu intervenir en tant que tiers et créer un cadre propice au retour sur l'activité, aider les jeunes, comme les tuteurs à considérer le travail quotidien comme une situation d'apprentissages potentiels.

En l'absence d'un organisme de formation, il me fallait endosser le rôle de formateur moi-même, et proposer un autre but au travail que l'évidente visée productive en faisant entrer la notion d'apprentissage au sein même de la situation. Cela constituait, pour moi, une façon d'atteindre les objectifs contradictoires qui m'étaient confiés (je visais à ce que les jeunes acquièrent bel et bien de nouvelles compétences tel que la loi l'exige), et donc, cela constituait en quelque sorte mon *activité*, la confrontation de ma personne, en tant que professionnel, au réel.

Cependant, il n'est pas question uniquement du rapport d'un conseiller particulier à un jeune tout aussi singulier. Comme pour chaque métier, l'activité du conseiller est traversée par toute une histoire, des pratiques, des courants à l'intérieur desquels il s'inscrit plus ou moins consciemment. Je vais maintenant amener quelques éléments d'analyse supplémentaires, permettant de mieux comprendre le mécanismes en jeu dans l'activité de cette profession. Je confronterai ensuite ces éléments à ceux issus de mon intervention pour mieux en comprendre les implications.

1.4 Conseiller : un genre difficile à cerner

Pour Yves Clot, « il n'existe pas d'un côté la prescription sociale et de l'autre l'activité réelle; d'un côté la tâche, de l'autre l'activité (...). Il existe, entre l'organisation du travail et le sujet lui-même, un travail de réorganisation de la tâche par les collectifs professionnels. »⁵² Il précise qu'il y a, entre prescrit et réel, « un troisième terme décisif » qu'il nomme « genre social du métier, le genre professionnel », c'est-à-dire les « obligations que partagent ceux qui travaillent pour arriver à travailler. »⁵³

Nous avons vu, en première partie, que le métier de conseiller en Mission Locale était

51 SAVOYANT Alain, *Activité et expérience*, in *Elaboration et réduction de l'expérience dans la validation des acquis de l'expérience*, Coordonné par Patrick Mayen et Alain Savoyant , Relief, n° 28 , 2009, p 97

52 CLOT Yves, FAÏTA Daniel, *Genres et styles en analyse du travail, Concepts et méthodes*, Travailler, 2000, 4: 7-42

53 Ibid

relativement nouveau. Nous avons aussi pointé que celui-ci pouvait recouvrir une grande variété de pratiques. La mise en place d'une convention collective visait déjà la définition du métier par l'expression d'activités génériques auxquelles tous les professionnels se voyaient confrontés. Une formation à visée professionnelle a été élaborée, quelques années après, visant la construction d'un socle commun de connaissances, sans que, toutefois, les pratiques des conseillers sur le terrain ne se voient tout à fait unifiées.

Si nous abordons le métier d'un point de vue historique, nous pouvons déduire qu'il se trouve au croisement des différents types de métiers qui se relayaient au sein des Permanences d'Accueil, d'Information et d'Orientation (PAIO). Très concrètement, à la place des assistants sociaux, éducateurs, formateurs, conseillers à l'emploi de l'ANPE, conseillers en économie sociale et familiale, animateurs de quartier ou de prévention (et d'autres encore), sont apparus les conseillers Mission Locale. Nulle surprise que l'identité de ces professionnels soit floue. La seule notion autour de laquelle ils s'unissent est celle de la nécessité d'un « accompagnement global ».

Cet accompagnement prend forme dans un repositionnement de la demande du jeune dans le contexte de sa situation personnelle considérée dans son entier. Ainsi la réponse donnée par l'institution à la question posée par le jeune ne porte pas toujours directement sur le problème qu'il évoque. Si la plupart des jeunes viennent rencontrer la Mission Locale pour trouver du travail, il n'est pas rare que l'institution leur recommande de travailler sur d'autres points avant (se soigner, passer son permis, apprendre à venir à l'heure...) Pour Azziz Jellab, « l'insertion n'est pas seulement d'ordre professionnel ; le contenu premier de l'insertion s'identifie à un apprentissage social des contraintes. »⁵⁴ Le conseiller va donc tenter d'intervenir sur tout ce qui lui semble constituer des freins à l'insertion du jeune. Par ce biais des actions qu'il lui propose, il va pouvoir évaluer la capacité du jeune à « se mobiliser », mais surtout, il va pouvoir l'aider à gérer le temps qui le sépare de l'obtention du contrat de travail visé.

Aussi, « l'insertion sociale commence à partir du moment où le jeune entreprend des démarches et accomplit des apprentissages ; ces apprentissages, médiatisés par un dispositif institutionnel, restent considérés comme un passage obligé vers l'insertion professionnelle et l'activité en général. »⁵⁵ Les jeunes sont amenés à faire leurs expériences de vie en se confrontant à ce que leur renvoie la Mission Locale. Si nous interprétons cette idée au regard de la fonction du conseiller, il est aisé de comprendre le vaste champ que recouvre l'idée « d'apprentissages ».

⁵⁴ JELLAB Aziz. *L'insertion sociale comme préalable à l'insertion professionnelle : le cas des jeunes 16-25 ans fréquentant la Mission locale*, In: *L'Homme et la société*, N. 120, 1996. Les équivoques de la laïcité.

⁵⁵ Ibid

C'est pourtant cette idée d'accompagnement global, issue du rapport de Bertrand Schwartz, qui semble fédérer les professionnels et guider si ce n'est leurs actions, au moins leurs débats. Je dis : « semble fédérer » car, dans l'activité quotidienne, ceux-ci se trouvent happés par les objectifs en terme d'emploi. Nous avons défini ensemble que le but principal visé par le conseiller était que le jeune signe un contrat de travail. Cet objectif répond à la demande institutionnelle et politique faisant des Missions Locales des outils d'insertion des jeunes dans le monde du travail. Les Missions Locales se sont d'ailleurs construites au constat d'un chômage de masse persistant pour cette catégorie particulière de la population.

Nous avons vu que les structures sont financées dans ce but et que cela impacte le travail quotidien des conseillers, oscillant entre la volonté d'un « accompagnement global » (incluant un travail sur les problématiques de santé, logement, citoyenneté...) et l'impératif de résultats rapides en terme d'emploi. En fonction des pressions politiques (et donc financières) exercées sur elles, les directions des Missions Locales sont donc « plus ou moins amenés à rationaliser leurs activités autour de l'objectif *emploi* »⁵⁶ La mesure *Emploi d'Avenir* ne fait d'ailleurs pas exception à la règle puisque cet objectif se trouve présent au départ de la mesure (signer un maximum de contrats) et à la fin (utiliser l'expérience du jeune pour qu'il signe un contrat de droit commun à la sortie).

L'étude de Virginie Muniglia et Alain Thalineau⁵⁷ montre d'ailleurs que, lors des conseils d'administration, aucun récit de jeune n'est utilisé ou entendu. L'attention des financeurs est toute entière tournée vers les statistiques en termes de « mises en relation » (proposition d'offres d'emploi, de formation ou de services) et de contrats signés. Les directions, cherchant à rendre des comptes quantifiables pour faire observer l'activité de leurs conseillers, orientent par ce biais ces derniers vers le contrôle de la réussite des dispositifs plus que vers l'accompagnement global. Ce dernier point est pourtant brandi comme une valeur essentielle des Missions Locales, et souvent repris comme référence par les conseillers pour se différencier de Pôle Emploi.

Que dire alors du « genre » qui unit les conseillers ? Je ne peux pas aborder là la question dans le détail et de façon exhaustive. Nous supposons que le genre des conseillers se manifeste dans une posture à la fois suffisamment proche pour susciter la confiance, et distanciée pour représenter l'institution, nécessaire à l'incarnation de la contrainte sociale. Selon les travaux de Maryse Bournel-Bosson⁵⁸ ce genre prend forme, aussi, dans la difficulté de trouver les limites de

56 MUNIGLIA Virginie, THALINEAU Alain. *Insertion professionnelle et sociale des jeunes vulnérables. Les conseillers des missions locales entre adaptation et tensions*, Politiques sociales et familiales, n°108, 2012

57 Ibid

58 BOURNEL-BOSSON Maryse, *Regard sur l'activité d'accompagnement dans le domaine de l'insertion des jeunes*, Sociétés et jeunesses en difficulté [En ligne], n°11 | Printemps 2011

son accompagnement.

Le conseiller doit accompagner le jeune vers l'emploi mais aussi vers l'autonomie. Pour cela, il se trouve confronté à la fois à la résistance du jeune, parfois à celle de ses parents, mais aussi à celle de ses partenaires ou encore de sa hiérarchie. Il est aussi toujours en questionnement sur les limites de son action par rapport à celle des partenaires (notamment lorsqu'il est question du logement ou de la santé). Aussi, « la finalité de l'activité des conseillers en mission locale, à savoir la co-construction d'un parcours d'insertion avec le jeune, se confronte à la nécessité de sans cesse en délimiter les contours, la nature et le degré. »⁵⁹ Autrement dit : qu'il s'apparente plus au métier d'assistant social, d'éducateur spécialisé ou de formateur, le métier de conseiller se trouve marqué de façon très forte par la notion d'accompagnement et par la relation d'aide au jeune, sans que soit défini où s'arrête cette aide. Nous notions d'ailleurs, en première partie, comment l'appellation « conseiller entreprise » pouvait être révélatrice d'une certaine exclusion du genre professionnel dans le sens où le terme ne désigne pas directement une relation d'aide au jeune.

Dans le cas qui est le nôtre, le dispositif *Emploi d'Avenir* confronte le conseiller à une nouvelle limite de son accompagnement. Travailler sur le « savoir-être » du jeune pour que celui-ci signe un contrat de travail n'est plus suffisant. Il ne peut plus se focaliser uniquement sur les comportements et la présentation du jeune. Il doit regarder, temporellement et intellectuellement, au-delà, jusqu'à l'acquisition de compétences utiles à la signature d'un nouveau contrat.

1.5 Deux styles aux antipodes

A la notion de genre, Clot ajoute celle de style. Celui-ci représente « avant tout la transformation des genres dans l'histoire réelle des activités au moment d'agir, en fonction des circonstances. »⁶⁰ Le style est alors la façon dont le sujet s'adresse à la fois à la situation et au contexte, mais aussi, ce faisant, au métier. Yves Schwartz, lui, y voit là l'activité du sujet imprimant sa marque avec et sur les « normes antécédentes »⁶¹ Par là, le sujet agissant participe à l'histoire de son métier et le fait évoluer.

Selon Virginie Muniglia et Alain Thalineau⁶², deux logiques principales président à l'activité

59 BOURNEL-BOSSON Maryse, *Regard sur l'activité d'accompagnement dans le domaine de l'insertion des jeunes*, Sociétés et jeunesses en difficulté [En ligne], n°11 | Printemps 2011

60 CLOT Yves, FAÏTA Daniel, *Genres et styles en analyse du travail*, Concepts et méthodes, Travailler, 2000, 4: 7-42

61 SCHWARTZ Yves et DURRIVE Louis (sous la direction de), *Travail & Ergologie: entretiens sur l'activité humaine*, Editions Octares, 2003

62 MUNIGLIA Virginie, THALINEAU Alain. *Insertion professionnelle et sociale des jeunes vulnérables. Les*

des conseillers :

- la logique « militante », revendiquant l'importance de l'accompagnement, de l'empathie et de la proximité avec le jeune. Cette logique insiste sur l'importance de créer une relation de confiance afin de maintenir le lien social et se réclame très fortement du rapport Schwartz.
- La logique « technicienne », en revanche, se situerait à l'autre bout du genre, et s'axerait d'avantage sur une relation de type servicielle. Le conseiller devient alors un expert dans le maniement des dispositifs, mesures et autres aides, choisissant d'établir avec le jeune le *contrat*⁶³ qui lui semble le plus approprié.

Il est intéressant de remarquer que ces deux logiques (pouvant peut-être s'assimiler à deux types de styles différents) correspondent respectivement à la priorité « accompagnement » et à la priorité « emploi » (pris dans un sens large, du point de vue des objectifs chiffrés). Ainsi s'exprimerait peut-être la tension exercée sur le genre impliquant des conseillers qu'ils « choisissent leur camp ».

Vu sous cet angle, l'intervention qui a été menée est porteuse d'enseignements sur le métier de conseiller en insertion professionnelle. Car nous avons vu que si ce genre associé au métier de conseiller est peu défini, il s'inscrit tout de même dans l'idée de l'accompagnement *du jeune* jusqu'à l'emploi. Demander aux conseillers d'inciter les signatures d'*Emplois d'Avenir* n'est pas contradictoire avec cette vision. Cependant, en leur demandant de se rendre sur le lieu de l'entreprise pour vérifier que celle-ci tient ses obligations et en posant des exigences de sorties dites « positives » de ces contrats, l'Etat pose un cadre tout autre.

Les obligations chiffrées relatives à l'emploi, nous l'avons vu, ont indéniablement pour effet de modifier le rapport du conseiller avec les jeunes. Il doit trouver des astuces, lutter pour faire en sorte de faire signer un nombre suffisant de contrats, tout en gardant, selon ses propres critères, une posture d'écoute et de soutien propice à l'accompagnement global. Il va devoir faire des compromis, des choix, manier les différents dispositifs à sa disposition pour pouvoir concilier résultats et valeurs. Dans notre cas, la tension se manifeste dans la création du dispositif. En effet, celui-ci visait à la réponse aux objectifs fixés par l'*Emploi d'Avenir*, sans toutefois sortir de la logique d'accompagnement global du jeune, à savoir, de la posture de soutien amenant à créer les conditions les plus favorables à son développement.

conseillers des missions locales entre adaptation et tensions, Politiques sociales et familiales, n°108, 2012

63 Cette notion de contrat s'entend ici comme la nécessaire mise en place d'une contrepartie négociée et actée à l'aide sociale accordée.

1.6 « Aller trop loin » : le débat sur le métier

Lorsque l'obligation de résultats imposés par le dispositif utilisé porte sur l'entreprise alors nous avons vu que le professionnel change de « client ». Et, quand compromis il y a, alors on peut considérer qu'il change « de camp ». Aussi, mes collègues, me voyant mettre en place le dispositif VAE, se sont demandés si je restais bien à ma place. N'allais-je pas trop loin ? Pourquoi n'avais-je pas simplement refusé de signer les contrats ? « C'est à eux de se débrouiller avec la formation, pas à toi ! » me lança un collègue.

Je vois dans cette dernière invective une contradiction tout à fait significative. Elle se situe entre deux discours :

- Le premier inclus que le but d'un conseiller en Mission Locale est d'accompagner les jeunes, pas les entreprises. Pourtant, le dispositif avait bien comme visée le développement des compétences des jeunes, et cela en passait, aussi, par l'accompagnement de ceux-ci dans leur expérience. Mais nous avons vu que pour la réussite du dispositif, il fallait en passer par un conseil à l'organisation accueillante.
- Le second est plus paradoxal. Car en me reprochant de ne pas « laisser l'entreprise se débrouiller », mon collègue justifie les critères d'un dispositif que, par ailleurs, il critique. *L'Emploi d'Avenir* prévoit qu'il doit y avoir une formation qualifiante pendant le contrat. La réalisation de cette formation est soumise à des objectifs chiffrés évaluant la réussite de la mesure. Ces objectifs, contestés par les difficultés pratiques qu'ils posent, sont à la fois ici critiqués et justifiés lorsqu'ils se voient pris dans le compromis que je leur impose.

J'y vois ici peut-être, la manifestation du fait que, malgré la priorité que le professionnel donne à son action, il reste, plus ou moins consciemment, lié au dispositif qu'il manie et dépendant de lui. Pris dans une tension entre l'*idéal* d'accompagnement du jeune et l'objectif visé, il se voit pris dans une certaine contradiction afin de justifier sa pratique. Mon collègue reconnaissait, quelques minutes avant, les difficultés de mise en place de formations et regrettait que ce point fasse l'objet d'une évaluation chiffrée. Il aurait pu tout simplement rejeter la mesure. Mais il l'accepte et souhaite l'appliquer selon son propre style, en y imprimant ses propres valeurs. Il est étonnant de remarquer comment la mise en place d'un autre type de formation que celui proposé par la mesure d'origine, suscite une réaction de rejet, et par là, l'adhérence aux critères d'origine.

Mon collègue n'exprimait sans doute pas cela de mauvaise foi, mais il me semble qu'il

manifestait là la tension dans laquelle les conseillers sont pris. Vouloir accompagner un jeune selon les besoins et les envies de ce dernier est une chose. Le faire dans le cadre d'un dispositif en est une autre. Je pense que, souvent, le dispositif finit par s'incarner dans les professionnels qui le mettent en œuvre, même à leur corps défendant.

Je me demandais aussi si j'exprimais, par là, mon *style*, ou si, en « superpersonnalisant mon style propre, sans référence à mon genre professionnel », j'étais, selon les mots de Guy Jobert, un « piètre contributeur à l'alimentation du genre professionnel qui ne (me) concern(ait) pas. »⁶⁴ Mes collègues ne se retrouvant pas dans mes pratiques je devais « payer le prix de (ma) singularité. »⁶⁵

Ma pratique a renvoyé mes collègues à leurs propres questionnements. Me trouvais-je toujours du côté du jeune ? Modifier les conditions de mise en place des formations, obligatoires pour l'entreprise, n'était-ce pas être « trop conciliant » avec elle ? Il m'a fallu convoquer l'AFPA, l'un des chargés de mission VAE de la Région, ma direction et tous mes collègues en charge des *Emplois d'Avenir*, afin de présenter la méthode de façon plus claire et d'instituer un débat qui devait apaiser les choses. « C'est déresponsabiliser l'entreprise de faire ça », « C'est trop facile pour elle », « Qu'est ce qu'on va leur imposer comme contrainte maintenant ? » Plusieurs collègues ont pu m'exprimer leur craintes et nous avons pu en débattre librement. Certains ont alors, par la suite, proposé aux jeunes qu'ils suivaient de rejoindre mon groupe.

Sans doute que cette réunion a pu rétablir, au sein de ma structure, ce que Dejours nomme « l'activité déontique », à savoir qu'elle a permis de « mettre en accord les différents points de vue sur la manière d'interpréter les ordres, de les enfreindre, de les contourner, non pour rejeter ni détruire la coordination, mais pour la rendre compatible, concrètement, avec la réalité du terrain et avec son évolution. »⁶⁶

Au delà de ma situation singulière, il me semble que nous pouvons retenir de tout cela deux points importants :

- le premier est que le genre professionnel des conseillers en Mission Locale est particulièrement mouvant même s'il fait appel à deux logiques fortes, constantes et parfois contradictoires, que sont la volonté d'un accompagnement global des jeunes et la nécessité d'atteindre des objectifs chiffrés en terme d'emploi.
- Le second découle du premier. Il semble nécessaire d'instituer, au sein des Missions Locales,

64 JOBERT Guy, *Travail et créativité : catachrèse et vicariance*, Education Permanente, Travail et créativité, n°202, mars 2015

65 Ibid

66 DEJOURS Christophe, *Sortir de la souffrance au travail*, Le Monde, 21.02.2011

des espaces de discussion afin de confronter les différents conseillers à leurs pratiques et les faire sortir de la solitude de leurs bureaux d'accueil. Cela semble d'autant plus utile qu'est entrée, depuis 2005 et l'instauration du CIVIS, la notion de « conseiller référent », à savoir l'obligation qu'un jeune soit suivi par un conseiller unique.

Selon ce raisonnement, nous pouvons déduire que la mise en place de ce dispositif ne constituait pas, à proprement parler, une « sortie du métier ». Visant toujours l'accompagnement du jeune et la construction de son expérience, il devait en passer malgré tout par l'utilisation de compétences inhabituelles pour un conseiller comme, par exemple, l'analyse des marges de manœuvre et des possibilités d'accueil des organisations concernées. Il marque cependant la difficulté pour les conseillers de sortir du cadre imposé par les dispositifs. Il incarne aussi le débat permanent induit par un flou conséquent sur les pratiques des conseillers.

Aussi, il est permis de se demander si le *genre professionnel* du conseiller n'est pas caractérisé par la constante lutte entre la posture de soutien au jeune et le maniement de dispositifs supposant une attitude plus directive, voire oublieuse de la réalité que le jeune présente à son attention. Présentés comme des outils, les différents dispositifs devraient être utilisés comme des leviers pour aider à construire le parcours du jeune. Quand, à ces outils, sont liés des objectifs chiffrés dont dépendent les financements de la structure, alors le rapport du conseiller au jeune change. Il s'agirait (presque) de détecter dans le discours du jeune, les possibilités d'utilisation de ces outils, ce qui constitue un renversement de la posture. Il ne s'agit plus de construire avec le jeune son parcours, il s'agit de détecter les jeunes qui vont avoir besoin des « produits d'insertion » que le conseiller peut leur proposer.

De ce fait, mon interprétation de la loi régissant les *Emplois d'Avenir*, nécessitant une certaine distorsion du dispositif, a suscité l'incompréhension de mes collègues. Il a fallu en passer par la discussion, par l'évocation des risques, des objectifs, des implications, ensemble, pour comprendre en quoi la méthode VAE constituait, aussi, une façon d'aider le jeune à construire sa compétence. Il fallait aussi discuter de l'utilité d'accompagner l'entreprise afin d'accompagner au mieux le jeune aussi. Autrement dit, il fallait revenir à l'explication de pourquoi mon *style* ne venait pas en contradiction avec le *genre*.

1.7 De la créativité...

Là se pose la difficulté principale de l'utilisation des dispositifs créés à l'intention des conseillers. Nous avons vu qu'il ne s'agissait pas de savoir s'ils devaient être utilisés ou non. Les conseillers n'ont pas ce choix là. Il s'agit, par contre, de savoir *comment* les utiliser.

Tous les dispositifs posent des difficultés concrètes d'application. Le problème s'aggrave d'autant lorsqu'ils se multiplient et imposent des objectifs contradictoires. Il faut bien alors, face au réel, créer pour réussir. Pour Guy Jobert, « associer travail et créativité peut apparaître comme « allant de soi » puisque la présence d'une activité créative de la part de l'opérateur fait partie intégrante de la définition du concept de « travail humain »⁶⁷.

Aussi, si la créativité est indispensable, pour un conseiller en Mission Locale, elle implique nécessairement un débat sur les façons de faire de chacun. Et ce débat n'est pas évident à mettre en place. Car, nous l'avons vu, l'activité du conseiller est essentiellement solitaire. Elle s'exprime dans la relation qu'il établit avec le jeune, dans la confidentialité d'un bureau. Lorsque celle-ci se donne à voir, alors se pose un débat à la fois souhaité et craint par les conseillers.

« Souhaité » parce qu'il leur permettrait de se rassurer sur leurs pratiques. « Craint » parce que l'essentiel de la question se noue dans les opinions politiques (ou tout du moins intimes) de chacun. Jusqu'où doit-on accompagner ? A quelles conditions ? Le jeune doit-il mériter son accompagnement ? Quelle place donner au jeune, à sa parole, dans la société ? Quelle place donner aux autres acteurs ? A l'entreprise par exemple ? Comment considérer la question des dispositifs et le rôle de l'Etat ou des collectivités locales dans l'insertion de la jeunesse ?... Très nombreuses sont les questions politiques qui guident les choix des conseillers. Elles s'expriment, de façon très fortes, dans leur action au quotidien.

D'ailleurs, les dispositifs, en eux-mêmes, sont déjà porteurs d'opinions politiques. Le CIVIS, par exemple, inclut la notion de « contrat », comme nous l'avons vu. Ainsi donc, faire signer un CIVIS implique du conseiller qu'il impose au jeune une contrepartie à son accompagnement. Il y est donc induit que l'accompagnement se « mérite ». De fait, le conseiller doit apprendre à articuler les valeurs induites par les dispositifs et ses valeurs propres face aux besoins exprimés par les jeunes. Et si le cadre paraît assez formellement défini, comme il l'est pour les *Emplois d'Avenir*, très rarement la discussion porte sur *comment faire*. Le conseiller se retrouve seul face à un débat interne, face à un « monde de valeurs » dirait Yves Schwartz. Il doit alors arbitrer, faire des choix,

⁶⁷ JOBERT Guy, *Travail et créativité : catachrèse et vicariance*, Education Permanente, Travail et créativité, n°202, mars 2015

sans aucune garantie que ceux-ci porteront leurs fruits.

Pour Guy Jobert, « demander aux personnes d'improviser dans des situations inédites ou atypiques revient souvent à les abandonner à elles-mêmes et à les renvoyer aux contradictions de l'organisation du travail. Solliciter l'invention à condition que ce soit dans une direction imposée par les dirigeants; devoir prendre des responsabilités alors que l'on est sans pouvoir réel; devoir affronter des situations complexes posant des questions éthiques, constituent autant d'injonctions paradoxales. »⁶⁸ Il y a alors danger pour leur équilibre psychologique. Ils doivent lutter pour maintenir leur identité. En ce sens, le rôle du collectif environnant est primordial. C'est par la discussion, par la référence implicite que constituent les collègues (et, dans notre cas, les partenaires) que le conseiller peut se positionner et « trouver sa place ».

Aussi, ne pouvant se limiter, de façon stricte, aux cadres imposés, il doit faire preuve d'une certaine créativité afin de faire coïncider le tout. Dans mon cas, il m'a fallu tordre un peu la notion de formation (qui n'est plus seulement une action externe à l'entreprise), la notion d'accompagnement (en agissant aussi bien sur l'entreprise que sur le jeune) mais aussi la pratique liée à la VAE. Car, en effet, la VAE est sensée être une méthode appliquée aux salariés bénéficiant, au moins, de 3 ans d'expérience professionnelle dans le domaine visé et donc, arrivant a posteriori. Dans notre cas, elle est anticipation. Elle pose le principe de construction de l'expérience plutôt que celui de sa reconnaissance. Sur plusieurs points, j'ai donc « rogné les lignes ». Et, si la créativité est nécessaire à toute activité, il n'en reste pas moins qu'elle suscite l'étonnement. Elle s'accompagne donc d'un travail conséquent d'explications.

1.8 ...au débat avec les partenaires

Nous avons vu que ma pratique posait question pour mes collègues. Mais l'étonnement qu'elle a suscité est allé au-delà. L'AFPA devait accompagner les conseillers dans leurs pratiques. Je leur ai, au départ, demandé d'intervenir auprès des jeunes lors d'ateliers d'identification de compétences. Mais la commande dont ils faisaient l'objet leur interdisait d'intervenir directement sur eux. Nous avons alors évoqué l'idée du référentiel global que je pourrais utiliser moi-même. Je souhaitais que ce référentiel intègre toutes les compétences incluses dans tous les diplômes du domaine administratif, tous niveaux confondus, avec un lien possible vers ces diplômes pour

⁶⁸ JOBERT Guy, *Former, se former, se transformer* De la qualification à la compétence Mars-Avril-Mai 2003
[Sciences Humaines hors-série n° 40]

pouvoir les identifier « à l'envers ». En fin de compte, l'AFPA m'a proposé trois référentiels, redécoupant le domaine administratif en fonction des diplômes auxquels ils préparaient, eux. Leur réponse correspondait, encore, à une vision classique de la VAE, où l'on commence par évoquer un diplôme pour vérifier, ensuite, si les compétences dont on fait preuve y correspondent. Créer, dans ce cas là, un dispositif axé sur le renversement de la logique devait en passer par la confrontation à la vision classique qu'en avaient mes collègues de l'AFPA, ainsi que leur vision « délimitée » des diplômes.

Du côté de mon collègue de la Région, c'est un autre débat qui a pris forme. Mon expérience de conseiller me poussait à croire que les jeunes sortis tôt du système scolaire manifestaient une certaine réticence à la simple évocation du mot « diplôme ». Après leur avoir présenté la méthode, j'ai fait part à mon collègue de mon inquiétude à propos de l'intitulé « groupe VAE ». Je souhaitais tourner le regard des jeunes vers leur activité, et je pensais que l'expression « VAE » renvoyait encore de façon trop présente au diplôme. Celui-ci, au contraire, pensait qu'il était utile de les prévenir, dès le début, de ce que la méthode impliquait. Dans une réponse à un mail mentionnant mes inquiétudes il me dit : « Evoquer la VAE est une bonne chose en soi, me semble-t-il, que ce dispositif leur serve ou pas dans les prochaines années. » Malgré toute la créativité dont lui-même a fait preuve à mes côtés, il restait encore ancré dans une logique institutionnelle forte. Il s'agissait pourtant de mon point de vigilance, les jeunes refusant souvent, au départ, toute référence à ce qui est institué. Je voulais leur donner la possibilité de se limiter à l'identification des compétences pour leur propre développement, sans en passer nécessairement par la VAE. Lui y voyait une autre façon de faire de l'accompagnement, donc la VAE comme finalité. J'y voyais, moi, une méthode pour la construction d'un parcours et peu m'importait que le jeune valide ou non, en fin de compte, son expérience par un diplôme, tant que celui-ci avait pleinement conscience de ses capacités.

Les jeunes ont d'ailleurs très vite marqué un mouvement de recul face au travail qu'impliquait un livret VAE. J'ai du donc reprendre, avec eux aussi, mes explications. En insistant sur l'idée de formaliser des compétences à réutiliser dans de futurs contrats, sans obligation de constituer un livret de VAE complet, les filles se sont dites rassurées et on réintégré le dispositif de façon active.

Ces trois exemples dénotent de la solitude de celui qui crée face au monde extérieur. Ils m'amènent à penser que de nouveaux dispositifs, basés sur la formation des personnes à partir des situations de travail, doivent s'accompagner d'un travail d'explications conséquent. D'autre part, il me semble que ce travail serait facilité d'autant s'il était effectué conjointement par plusieurs

personnes. Car le travail est nécessairement collectif, il s'inscrit dans un partage des tâches qui, dans notre cas, est difficilement délimitable. Le métier de conseiller en Mission Locale se trouvant pris entre de nombreux métiers qui continuent d'exister en tant que tels par ailleurs, la discussion sur *ce qui doit être fait* s'étend au delà des murs de l'institution. La discussion s'instaure alors difficilement.

Pourtant, comme nous avertit Christophe Dejours, « si toutes ces ruses, tous ces manquements à la prescription ne sont pas reconnus comme inévitables, s'ils ne sont pas discutés, ajustés les uns aux autres, le sujet est réduit à la dissimulation et à la solitude. L'ingéniosité, si elle s'exerce dans un premier temps à l'abri des regards extérieurs, doit être rendue visible ensuite. Ce qui exige de la confiance. »⁶⁹ Il ajoute, quelques pages plus loin, que « pour ne pas enfermer l'individu dans la solitude, l'intelligence dont il fait preuve au quotidien doit être rendue visible, discutée avec ses collègues et sa hiérarchie, afin que l'engagement de sa subjectivité et de son intelligence soit reconnu d'une part, que la responsabilité des tricheries nécessaires soit assumées collectivement d'autre part. »⁷⁰ De la discussion sur cette créativité dépend le positionnement du conseiller dans son environnement et j'ai découvert, par la mise en place du dispositif créé, que cet environnement ne se limitait pas à ma hiérarchie et mes homologues, mais à tous les partenaires impliqués.

La visibilité de l'ingéniosité du conseiller est un sujet sensible. Elle touche à la confiance et donc à la reconnaissance. Le suivi d'un jeune à l'intérieur de l'entreprise qui l'emploie induit une certaine visibilité des choix du conseiller en terme d'accompagnement. Dans mon cas, cette visibilité est accrue par le fait qu'il ne s'agisse pas d'un seul jeune, mais d'un groupe, pas d'une seule entreprise mais de quatre, et par le fait que plusieurs partenaires y ont été impliqués de façon directe. Chacun a donc pu porter une appréciation sur mon travail.

D'autre part, nous avons vu que les notions de formation et d'accompagnement de l'entreprise induites ont créé un flou par rapport à mon métier. Pour faire reconnaître mon travail auprès de ma hiérarchie, je devais l'inscrire dans un débat avec mes collègues, le rendre visible dans le champ des pratiques possibles. La méthode constituant une certaine prise de liberté par rapport à ce que demandait strictement la loi, il était nécessaire que mes collègues et partenaires puissent, eux aussi, se positionner par rapport à elle. Rester dans la solitude de ma pratique aurait pu m'isoler ou créer une distance avec le reste de l'équipe.

Mais plus important encore, mon isolement aurait pu compromettre la réussite de l'action

69 DEJOURS Christophe, *Le Choix, souffrir au travail n'est pas une fatalité*, éd. Bayard, 2015

70 Ibid

ainsi que sa pérennisation. Pour Norbert Alter⁷¹, l'invention simple se distingue de l'innovation car elle est le fait d'un seul homme. Pour que cette invention passe au stade d'innovation, elle doit se confronter au corps social susceptible de la réutiliser. Nous venons de le voir, ce corps inclus aussi bien mes collègues qu'une partie de mes partenaires.

A ce stade, je ne peux pas aller jusqu'à dire que la méthode constitue une innovation, en ce sens. S'il y a bien eu « nouvelle combinaison de ressources »⁷² et si, au moment où je parle, des « grappes » d'initiatives similaires commencent à prendre forme autour de moi (d'autres Missions Locales de la Région s'essayant à des formes similaires de la méthode), le dispositif ne constitue pas encore une forme instituée, dont les règles ont été discutées et sont partagées.

Il me semble néanmoins que si la méthode que j'ai proposé n'est pas encore instituée, ce n'est pas seulement au regard de sa relative nouveauté. Je pense que la méthode est porteuse d'une nouvelle approche de la formation et de son utilisation dans un processus d'insertion. La pérennisation de mon action doit en passer par une discussion sur ces deux points.

Résumons:

- ✓ Les conseillers en Mission Locale ont pour visée institutionnelle de favoriser l'accès des jeunes à l'emploi. Cette visée s'incarne dans des dispositifs liés à des objectifs chiffrés et utilisés comme « outils d'insertion. »
- ✓ Pourtant, en y regardant de plus près, il semble que leur objectif premier réside plutôt dans l'insertion sociale du jeune, l'aidant à acquérir les codes sociaux appropriés en se basant sur leur « savoir-être » et non sur le travail.
- ✓ Pour cela, ils se basent sur les apports de plusieurs métiers (éducateurs, assistants sociaux...) avec et à côté desquels ils travaillent, ce qui crée des difficultés de positionnement et pose la question des limites de l'accompagnement.
- ✓ On note ainsi une contradiction entre les valeurs affichées (écoute, accompagnement global) et la réalité (focalisation sur l'emploi, course à l'objectif chiffré).
- ✓ Pour articuler ces contradictions, le conseiller doit faire preuve de créativité. Mais cette recreation permanente du métier pose, à son tour, la question de leur place dans le champ de l'insertion.
- ✓ De fait, intervenir en entreprise, une fois le contrat signé, repousse une nouvelle fois les limites de l'accompagnement, orientant le regard du conseiller vers un impensé jusque là : le travail.

71 ALTER Norbert, *L'Innovation ordinaire*, Paris, PUF [2000]

72 Ibid

2 Un autre regard sur l'insertion

2.1 Les notions d'insertion et d'employabilité

Le débat sur la question de l'insertion est particulièrement complexe et renvoie à des représentations qui peuvent être très différentes selon les individus. Si nous devons simplifier au maximum pour poser quelques bases au débat, nous dirons que l'insertion renvoie à un mouvement : celui de *faire passer* quelque chose de l'état *dehors* à l'état *dedans*. Il s'agit alors d'identifier une situation initiale et une situation finale souhaitée. En ce qui concerne l'insertion professionnelle, le sujet est, à première vue, assez vite délimité et nous savons que nous parlons d'emploi. Il est question de faire en sorte que des jeunes demandeurs d'emploi en décrochent un. D'où l'objectif final du conseiller en Mission Locale.

Aussi insérer, pour les Missions Locales, revient à définir les critères de l'accès à l'emploi. A ce sujet, Azziz Jellab définit différents types d'insertion, en fonction de « ceux que l'on tente d'insérer. »⁷³ Il dit, à propos de l'insertion professionnelle, « (qu')à l'origine, l'insertion a été délimitée par rapport à l'accès au travail et à l'emploi. »⁷⁴ Il ajoute, plus loin, que « le caractère polysémique et confus de l'insertion permet aux acteurs de la Mission locale de résoudre la contradiction entre l'aide qu'ils sont censés apporter aux jeunes et la sélection inévitable qu'ils opèrent lorsqu'ils leur offrent des perspectives. »⁷⁵ Il induit, dans son propos, l'idée que le conseiller va, parmi les jeunes qu'il reçoit, *choisir* ceux qui auront la capacité à accéder à l'emploi et ceux qui en seront privés. Cette évaluation se fait, nous l'avons vu, sur un jugement plus ou moins objectif et basé sur le « savoir-être ».

Une fois cela défini, il est permis de se demander *comment* on insère. Si nous reprenons la notion de « sélection » induite par Azziz Jellab, nous pouvons déduire que le *comment* diffère en fonction du jeune. Mais si nous nous focalisons sur l'objectif, au delà des situations individuelles des jeunes (au départ), il convient de se demander : Insérer, est ce aider le jeune à se conformer aux normes sociales ? Et quelles sont ces normes dont nous parlons ? Nous avons noté que pour aider le jeune, le conseiller évaluait et travaillait sur ses « savoir-être ». A ce « savoir-être », nous avons vu que l'un des objectifs pouvait être l'acquisition d'une qualification. Les deux alliés sont sensés créer

73 JELLAB Aziz. *L'insertion sociale comme préalable à l'insertion professionnelle : le cas des jeunes 16-25 ans fréquentant la Mission locale*, In: *L'Homme et la société*, N. 120, 1996. Les équivoques de la laïcité.

74 Ibid

75 Ibid

les conditions favorables à l'insertion du jeune. On parle de développer *l'employabilité*. La notion d'insertion, dans le cas de la Mission Locale renvoie alors à la construction de l'employabilité prise dans le sens de l'acquisition des codes sociaux adaptés à l'emploi et de la qualification appropriée au métier visé.

D'autre part, nous noterons que cette notion d'employabilité renvoie à *l'emploi* et non au travail. Rendre un jeune « employable » c'est donc l'amener à être en mesure de tenir un emploi, à savoir : signer un contrat de travail et tenir les conditions contractuelles induites (accepter la relation de subordination, respecter la hiérarchie, les ordres, son engagement...)

A cela, il faut ajouter l'idée de « projet réaliste ». Nous avons vu tout à l'heure que l'idée de formation ne se dissociait pas, dans les pratiques, de la réalité du marché du travail. En fonction des aptitudes révélées du jeune et des besoins du marché du travail, le conseiller cherche l'adéquation. Cela induit que la notion d'insertion implique une forme de *négociation* avec le jeune. Les métiers reconnus comme « porteurs » présentant des conditions de travail particulièrement difficiles, les jeunes ne souhaitent pas, a priori, s'y former. Il faut donc, pour le conseiller, plus encore que trouver le métier qui correspond le plus aux aptitudes et à la situation du jeune, trouver le moyen d'amener le jeune à accepter les conditions de travail d'un métier vers lequel, a priori, il ne souhaite pas se diriger. Insérer serait donc :

- travailler sur l'employabilité du jeune, en travaillant son savoir-être et sa qualification
- et négocier avec lui, en quelque sorte et pour reprendre les termes employés par une collègue, « d'aller occuper la chaise vide ».

Mais est-ce la seule façon de faire possible ? Peut-on penser les choses différemment ?

2.2 Invocation, contrôle et déresponsabilisation de l'entreprise

Le cadre de *l'Emploi d'Avenir* est défini, comme nous l'avons vu en première partie, assez clairement par la loi. Dans sa mise en application, il dépend des injonctions de la DIRECCTE qui décide des objectifs chiffrés et des exigences de qualité. En ce qui nous concerne, les vérifications effectuées par l'organisme d'Etat portaient sur :

- le nombre de contrats signés
- le respect des dates des entretiens de suivi (au départ, à un mois, à trois mois et tous les ans)

Construire l'expérience professionnelle des jeunes : un enjeu pour les conseillers en Mission Locale

- la mise en place effective de formations qualifiantes
- la sortie des jeunes (évaluée en terme de contrats signés ou non)

D'autre part, le livret de suivi d'engagements des Emplois d'Avenir induit un rapport direct entre les difficultés rencontrées par les jeunes et la formation. Il est question de vérifier les compétences acquises et de discuter des difficultés. Face à ses difficultés, il convient de réfléchir en terme de formations possibles à mettre en place. Mais, nous l'avons vu, la réponse aux difficultés se trouve aussi parfois dans les conditions de travail, dans la construction du collectif de travail et de la tâche prescrite...

D'une certaine façon, la logique du dispositif s'incarne une nouvelle fois dans la pratique du conseiller. Celui-ci, focalisé sur l'objectif de mise en place de formations peut passer à côté des nécessaires conditions propices à l'apprentissage.

Principales activités / missions (description issue de la fiche ROME ou du référentiel de certification)	Compétences visées	Niveau de maîtrise			
		Initiation (cocher)	À perfectionner (cocher)	Maîtrise (cocher)	Difficultés rencontrées
Exemple : Assistante de vie auprès de personnes âgées (code K1302) Aider la personne dans les gestes de la vie quotidienne	Règles d'hygiène et de propreté				
Observer l'état de santé de la personne, relever les modifications de comportement, états dépressifs... et informer les interlocuteurs concernés (famille, médecin...)	Techniques d'écoute et de la relation à la personne				
		☐	☐	☐	

Mais si l'engagement de l'entreprise est mesuré, il ne peut pas l'être uniquement en fonction de la formation. Pourtant, si le livret inclus quelques questions sur les conditions mises en place pour l'accueil du jeune, la vérification des objectifs imposée aux conseiller ne porte pas dessus. La pression exercée sur l'entreprise ne porte donc pas, selon moi, sur le point essentiel qui est la création d'un cadre propice à l'apprentissage (et donc, à l'insertion) du jeune.

En mettant en place un dispositif basé sur la situation de travail, j'ai pu observer à quel point les conditions dans lesquelles s'exerce le travail sont déterminantes pour que le jeune puisse s'y développer. Aussi, si c'est la question de l'organisation du travail qui entre en jeu dans les conditions d'insertion du jeune, il faudra alors que le conseiller soit légitime à évoquer l'organisation des tâches de tous les salariés ainsi que la politique de recrutement globale. Dans le cadre de la mise en place

d'une formation à partir des situations de travail des jeunes, je pensais pouvoir me limiter à leur propre champ d'action. Or, le travail est toujours collectif. Il s'articule en fonction de celui de tous les autres collègues. Pour qu'Elodie puisse remplir son tableau de statistiques en temps réel, il aurait fallu que ses collègues lui présentent, par exemple, des fiches d'informations normalisées afin qu'elles ne soient pas dispersées en une multitude de documents et qu'elle puisse limiter le nombre d'erreurs de saisie possible et pour que l'effort de concentration demandé soit compatible avec sa tâche d'accueil. Il ne s'agissait donc pas juste d'Elodie, il ne s'agissait pas non plus juste d'une erreur de prescription, mais d'un problème global, impactant toute la structure.

L'une des difficultés que j'ai rencontré dans la conduite du dispositif a été de faire reconnaître ma légitimité à évoquer le travail des autres collègues, quand je ne devais venir que pour faire le suivi d'une jeune. J'en tire la conclusion que ce type de dispositif ne peut pas être mis en place pour un seul salarié ou une partie d'entre eux. Evoquer la situation de travail implique nécessairement l'organisation dans son ensemble et impacte, de fait, tous les salariés, toutes strates confondues. Ce n'est pas, nous l'avons vu, le choix qui a été fait. Et si je n'ai pas fait ce choix c'est aussi, selon moi, parce que le réflexe induit par le livret est de penser la solution aux problèmes en terme de formation externe.

D'ailleurs, la possible solution que je viens d'évoquer ne m'est venue que bien après. D'une certaine façon, je ne m'autorisais pas à demander à l'entreprise de modifier ses pratiques pour aider le jeune à construire sa tâche. En revanche, je devais penser des moyens d'appliquer la solution *sur le jeune*, comme on colle un pansement sur une plaie. La négociation sur l'amélioration des conditions de travail du jeune n'est pas réellement, nous l'avons vu, dans les pratiques du conseiller, surtout quand celui-ci agit dans le cadre d'un dispositif.

D'une certaine façon, cette idée de « pansement » correspond à la construction des interventions dans le monde du travail social. Mes collègues, souvent, répètent qu'ils ne peuvent agir que sur les problématiques sociales. Pour la formation, ils renvoient au centre de formation impliqué. Pour ce qui est des problématiques liées au contrat de travail (non respect des horaires prévus, des tâches ou des conditions...), ils peuvent se retourner contre l'employeur. Mais pour le travail, quand celui-ci est visible, la question est beaucoup plus floue. La question se pose aussi, bien entendu, pour tout formateur intervenant en entreprise. Celui-ci viendra alors défendre le « savoir » et la « théorie » contre l'employeur qui défendra « la réalité du terrain » et les « impératifs ». Qui doit discuter du travail ? Qui est légitime pour le faire ? Ces questions ne sont pas réellement posées.

De ce point de vue, nous pourrions dire que l'aide accordée dans le cadre de l'*Emploi d'Avenir* tient de l'invocation. L'Etat demande à l'entreprise de faire un effort pour insérer un jeune et, en contrepartie, on l'aide financièrement. Il y a bien un cadre posé, nous l'avons vu, et des impératifs légitimes à tenir, mais en ce qui concerne le travail et ses conditions de réalisation, rien n'est précisément défini.

L'on pourrait m'objecter que la question du travail et de son organisation tient de la responsabilité de l'employeur uniquement et c'est effectivement le cas. Mais alors, doit-on dire que le conseiller devrait retirer l'aide accordée à une entreprise si celle-ci fait bénéficier d'un contrat et d'une formation au jeune, mais que ce dernier évolue dans des conditions qui ne permettent pas un réel apprentissage ? Et si c'est le cas, comment évaluer ces conditions sans en passer par la discussion avec, non seulement le jeune, mais tout le collectif de professionnels ? Des formations pour les tuteurs sont prévues, mais est-ce suffisant ?

Les difficultés rencontrées par les jeunes impliquées dans le dispositif que j'ai mis en place semblent révéler que la question des conditions de travail propices à l'apprentissage est très délicate. Renvoyé à sa condition de « pansement social », le conseiller se retrouve très souvent, comme ce fût mon cas, démuni face au management. Il doit signer des contrats, pour « faire ses chiffres », et s'assurer que le jeune bénéficie de tous les atouts pour tenir. Au delà de ces points (les seuls évalués au final par sa hiérarchie), il doit attendre et espérer que l'entreprise « joue le jeu », même s'il estime, sent ou sait, à tort ou à raison, que celle-ci n'en a pas les moyens. Il proposera alors certainement la formation au tutorat, que l'entreprise, vraisemblablement aussi, refusera puisqu'il ne s'agit pas d'une obligation. Les complications se révéleront alors plus tard.

2.3 Le rôle de la Mission Locale et de la formation

L'*Emploi d'Avenir* étant une mesure encore relativement jeune, il est difficile d'appuyer mes propos de chiffres. Je peux tout de même d'ores et déjà dire que le taux de rupture de ces contrats avoisine les 20%. Pour les jeunes que j'accompagne, la question des conditions de travail est celle qui revient systématiquement. Que penser de tout cela ?

Nous avons vu que le dispositif que nous avons mis en place, pour répondre aux contraintes de la tâche qui m'était prescrite, a posé de nouveaux problèmes. Pris dans ma posture de conseiller j'y ai d'abord vu la responsabilité de l'entreprise et nous avons vu, c'est vrai, que celle-ci y a joué un

rôle majeur. Cependant, dans quelle mesure l'intervention du conseiller (pour résoudre les « problèmes sociaux »), puis du formateur (pour développer les compétences du jeune), ne déresponsabilise pas l'employeur vis à vis de ces sujets ? La formation est une obligation contractuelle de l'employeur, et le travail a une visée sociale forte. Je ne pense pas que la « faute » doive être rejetée sur l'une ou l'autre des parties, même si la multiplication des appuis spécialisés, par des partenaires différents, brouille sans doute un peu le débat plus qu'il ne l'éclaircit. Car il s'agit bien d'un débat. Chacun portant une parole d'expert sur un point précis et tous entrant en contradiction les uns avec les autres, nulle surprise que l'entreprise, prise dans ses propres débats immédiats, rejette le tout.

Il est sûrement question d'établir une certaine confiance avec l'organisation en jeu dans un premier temps et celle-ci peut souffrir de la multiplication des partenaires successifs impliqués. Mais plus important encore, le renvoi à une série de spécialistes, dont le champ d'action est bien délimité, implique, selon moi, une distanciation de plus en plus grande avec le réel sujet et le réel enjeu qu'est le travail. Pourtant, il semble qu'il s'agisse là de la pierre angulaire, du sujet autour duquel l'activité de tous s'articule. Aussi, nous pourrions dire que le travail, et par là, son organisation, ne concerne pas que l'employeur, mais tout le monde.

Car nous avons vu, en deuxième partie, que la question de l'organisation de la tâche permettait, non seulement au jeune d'apprendre, mais à l'entreprise d'apprendre aussi et, par là, de construire au fur et à mesure les conditions nécessaires à sa survie. En ce sens, aider l'entreprise à s'organiser c'est donc aider au maintien des emplois. La survie de l'entreprise dépend aussi de la santé et du développement de ses salariés, il convient donc d'accompagner l'entreprise pour qu'elle ne considère plus le jeune uniquement comme un outil productif, mais qu'elle l'aide à se construire en « bon professionnel ».

Car, en effet, qu'attend-t-on d'une personne se présentant pour décrocher un contrat ? Doit-elle présenter le visage que l'employeur attend de lui ? Ou doit-il démontrer qu'il est en capacité de tenir son poste ? La logique voudrait que l'employeur attende « un bon professionnel ». D'ailleurs, tous les cabinets de recrutements parlent de cette recherche du « mouton à 5 pattes ». La recherche du professionnel compétent, disponible, capable de s'adapter immédiatement à la situation spécifique de l'entreprise et sans encadrement préalable n'est pas une chose rare. Mais nous comprenons aussi qu'ici, la notion de « bon professionnel » n'est pas la même pour un employeur et pour les *gens du métier*. Car, en effet, le professionnel compétent, capable de présenter une vraie opinion sur son travail, de proposer des façons de faire, peut, potentiellement, remettre en cause ce

que le gestionnaire lui impose de faire dans le cadre de la relation contractuelle. La sociologie note même un courant visant à déstabiliser les salariés « trop » compétents, à casser les collectifs de travail, dans le but de garder le contrôle sur eux.

La méthode VAE confronte ainsi une certaine vision de l'employabilité, utilisée par les conseillers, à l'idée de professionnalisation. En ce sens, les éléments nécessaires à l'insertion du jeune ne sont plus les mêmes. Plutôt que de considérer qu'un jeune doit savoir se présenter d'une certaine façon pour signer un contrat, j'ai choisi de considérer qu'un jeune saurait se présenter naturellement s'il était capable de se remettre en question *en tant que professionnel* et s'il avait suffisamment de recul sur sa pratique. Capable de comprendre et d'exprimer les connaissances dont il dispose et capable de se positionner comme professionnel, il serait nécessairement plus à l'aise dans sa recherche d'emploi.

Quoiqu'il en soit, si l'on replace ces questions dans une logique d'insertion, le rôle du conseiller s'en voit modifié.

Méthode 1	Méthode 2
Capacité à présenter les « bons » codes lors de l'entretien d'embauche	Capacité à comprendre les enjeux de son travail
Obtention d'une qualification adaptée à l'emploi visé	Capacité à expliciter ses compétences
Offre d'emploi récoltée « telle quelle »	Poste retravaillé avec l'entreprise en fonction de la personne recrutée

Favoriser l'employabilité : deux méthodes d'insertion

Sur le tableau ci-dessus, on voit la différence induite par deux méthodes relevant de l'insertion. La première est celle qui est le plus souvent utilisée par les professionnels de mon institution (et par Pôle Emploi). Elle vise le travail sur la personne en insertion. On cherche, d'une certaine façon, à l'aider à se conformer à ce qui lui sera demandé. Si la priorité affichée est de susciter la signature de contrats de travail, alors il faudra capter un maximum d'offres et faire en sorte que les demandeurs qui y répondent présentent les critères attendus par l'employeur. On

développe de fait l'employabilité des jeunes telle que nous l'avons définie plus avant.

Mais en préparant les jeunes à réfléchir sur leurs situations de travail, en les aidant à se positionner en tant que professionnelles, j'ai découvert que le développement de leur capacité à agir (et donc à tenir leur poste sur la durée) devait en passer par un travail sur l'organisation accueillante. Aussi, si aider les jeunes à construire leur expérience passe par le regard que l'entreprise porte sur celle-ci, alors le rôle du conseiller n'est plus simplement de contrôler si les engagements pris en terme de formation sont tenus, mais aussi d'aider l'organisation à modifier sa focale vers l'acquisition de connaissances par le jeune. Cela en passe nécessairement par un travail sur les représentations des entreprises et donc par un accompagnement de cette dernière. Il ne s'agit plus seulement de travailler sur les représentations du jeune mais il faut aussi, et c'est essentiel, travailler sur les représentations de l'entreprise.

Car nous l'avons vu, pour que le dispositif mis en place fonctionne, il fallait que l'entreprise dans son ensemble essaie d'apprendre, pas uniquement le jeune. Et là se trouve une idée fondamentalement différente de l'insertion. Insérer n'est plus aider le jeune à se conformer à une réalité sociale par ailleurs particulièrement fluctuante. Mais insérer c'est aussi essayer de créer les conditions d'intégration en agissant sur le monde extérieur aussi. Ne plus considérer l'entreprise comme un ennemi et comme une barrière, mais comme le réel qui résiste au jeune et sur lequel nous pouvons, nous, conseillers, avoir un certain impact.

Par conséquent, si mon rôle, en tant que conseiller « entreprise » appartient encore au champ de l'insertion, alors il doit être d'accompagner, non seulement les jeunes, mais aussi les entreprises à modifier leur pratiques d'intégration. C'est donc une autre vision de l'entreprise qui est en jeu, elle n'est plus seulement considérée comme un élément du monde environnant, mais comme un levier sur lequel et avec lequel il convient d'agir.

2.4 De l'évaluation du travail des conseillers

D'autre part, dispenser une formation basée sur la situation de travail oblige à sortir de la logique des dispositifs tels qu'ils sont pratiqués aujourd'hui. Si un cadre existe bel est bien dans le dispositif que nous avons proposé et dans l'idée de faire réfléchir sur le travail lors de sessions planifiées et construites, il n'en reste pas moins qu'il induit un travail « à la carte » sur l'organisation, en fonction des problèmes relevés et des solutions proposées. La capacité à se projeter du jeune, les

marges de manœuvre de l'entreprise ainsi que les résistances opposées par certains salariés sont tant de facteurs qui ne seront formellement découverts qu'une fois le dispositif mis en place. Il ne s'agit donc plus d'attribuer une aide pour que l'entreprise réponde à tel ou tel critère, mais d'exiger « simplement » d'elle qu'elle s'engage dans un processus dont personne ne sait, au départ, jusqu'où il ira.

Les critères de réussite de l'action se définissent donc au fur et à mesure et, s'ils peuvent être évalués, en fin de compte, ils ne peuvent pas, par nature, être définis a priori. Cela, encore, modifie considérablement le rapport que le conseiller, dans cette action, peut avoir avec son activité. Par conséquent, cela impacte aussi la nature des comptes qu'il aura à rendre à sa hiérarchie.

Car la notion de contrôle des objectifs à atteindre, nous l'avons vu, guide aujourd'hui le travail quotidien des conseillers. Définis à l'avance par les pouvoirs publics, ils conditionnent les subventions obtenues par la Mission Locale et donc, le maintien des postes pour les salariés. Aussi, quelque soit la façon dont il s'y prennent, ces derniers chercheront toujours le moyen d'atteindre ces objectifs. Or, la réussite de telle ou telle mesure est évaluée, elle aussi, en fonction de ces objectifs. Que dire alors du succès de telle ou telle initiative ? Les *Emplois d'Avenir* seront probablement évalués au nombre de contrats signés, et, sur leur qualité, au nombre de formations dispensées et à la nature des sorties (le jeune a-t-il signé un CDI, un autre CDD, est-il sans emploi ?...). De fait, l'employabilité des jeunes ayant bénéficié de cette mesure sera évaluée en fonction de ces critères là alors que nous avons vu que d'autres facteurs entraient en jeu. Il ne s'agit que d'un exemple, mais dans le cas de notre intervention, il me semble que la notion de contrôle et d'évaluation de critères doit être pensée différemment.

Quoiqu'il en soit, en ce sens, la place du conseiller dans la mesure *Emploi d'Avenir* prend un sens fort. Il n'est plus cantonné au contrôle, ou à la vérification que les points prédéterminés sont correctement appliqués. Mais il entre, en plus de l'accompagnement du jeune, dans un accompagnement de l'entreprise. La relation à ce tiers n'est plus alors la même. La posture du conseiller et les finalités données à son action ne sont plus de même nature même si elles poursuivent les mêmes objectifs finaux, à savoir l'insertion du jeune.

Je crois avoir démontré que l'insertion des jeunes est indissociable du conseil à l'entreprise. Cette notion n'émane pourtant pas seulement du dispositif que j'ai mis en place, même si celui-ci en est une manifestation particulièrement parlante. Il me semble que la réussite de la mesure *Emploi d'Avenir* dépend de cela. Paradoxalement, afin d'être tout à fait fidèle à l'esprit de la loi et à ses

visées, le conseiller doit exiger de l'entreprise bien plus que ce sur quoi portent les critères d'évaluation.

Pourtant, cette compétence n'est ni requise ni reconnue aux professionnels. Plus encore, elle est invisible et immensurable. Car dire que l'insertion des jeunes en passe par un travail sur l'entreprise par la discussion sur le travail c'est repositionner le rôle de la Mission Locale et donc, repositionner les critères de mesure de sa « productivité ». L'évaluer ne reviendrait alors plus à compter le nombre de contrats signés, mais il s'agirait d'évaluer comment elle assure la médiation sociale par le travail. Et si celle-ci est vraisemblablement très difficile à cerner, c'est aussi parce qu'elle ne peut être évaluée seulement de façon chiffrée, mais qu'elle se manifeste par de nombreux facteurs.

Pourtant, l'insertion socio-professionnelle est bel et bien évaluée en fonction de critères chiffrés concernant l'emploi. Cette évaluation, basée sur les sciences de la gestion, est vivement critiquée par les conseillers. Vincent de Gaulejac en pointe les paradoxes et les dangers. Il note notamment que « le paradigme objectiviste (à la base des sciences de la gestion NDR) traduit la réalité en ratios, en indicateurs, en équations... Il donne la primauté au calcul sur tout autre langage pour gérer les entreprises. »⁷⁶ Il est certain que la fonction de médiation sociale induite par le dispositif que nous avons créé n'est pas mesurable en tant que telle. Elle semble pourtant fondamentale à l'activité d'insertion. Car la notion d'employabilité même s'en voit modifiée.

L'employabilité du jeune change à mesure que le dialogue social évolue. Et s'il s'agit de regarder les situations et les conditions de travail avant de recruter, alors la recherche du candidat idéal n'a plus lieu d'être et les chances des jeunes non diplômés de se construire une expérience augmentent. Il ne s'agira plus seulement de mesurer l'employabilité du jeune à ses diplômes et à son expérience, mais il s'agira plutôt de mesurer la capacité de l'entreprise à employer dans les conditions qu'elle propose. Et cela change en profondeur la fonction de conseiller en insertion professionnelle.

Il ne s'agira alors plus de produire un discours psychologisant ou social sur les personnes « à insérer », mais de créer les conditions favorables au développement de « professionnels » et cela, en aidant à instaurer une réelle discussion sur le travail. C'est aussi par ce biais qu'il est possible d'aider les jeunes à construire leur expérience en vue de les rendre « adaptables », non pas au sens de la flexibilité imposée par une vision économiste (comme une contrainte imposée aux salariés donc), mais au sens de la capacité à résoudre les problèmes qu'ils rencontreront *en tant que professionnels*.

76 DE GAULEJAC Vincent, *La part maudite du management : l'idéologie gestionnaire*, Empan 2006/1 (no 61)

Nous en revenons donc là à la fonction de base du conseiller en Mission Locale qui est d'aider le jeune à aller vers l'autonomie, vers l'âge adulte en apprenant à agir. Et si être adulte c'est savoir composer avec les éléments qui vous entourent, dans le cadre professionnel, c'est indissociable d'un travail sur la capacité de l'entreprise à s'adapter elle aussi.

Conclusion

Ainsi, nous pouvons dire que la Mission Locale a bien deux *clients* avec lesquels elle doit travailler à l'insertion de la jeunesse. Le dispositif que nous avons créé n'est qu'une des nombreuses illustrations possibles de ce double travail mais les difficultés que j'ai pu rencontrer en le mettant en place sont assez similaires à celles de tous mes collègues. Je pense aussi que les questionnements qu'il induit autour des notions d'insertion et de formation se manifestent, même si sous d'autres formes, pour tous mes homologues.

Quoiqu'il en soit, si mon intuition me poussait à croire que mon intervention constituait une sortie du métier de conseiller en insertion professionnelle, nous avons vu que le sujet était un peu plus complexe et nuancé que cela. Nous pourrions même dire qu'en essayant de « forcer » un accompagnement global du jeune, visant à son développement par le biais de l'expérience, j'ai exprimé un style « militant » au cadre de l'*Emploi d'Avenir*, plutôt tourné vers les objectifs de gestion en terme d'emploi.

En revanche, j'ai découvert que les notions de formation et d'insertion se voyaient particulièrement impactées par le dispositif de formation par la situation de travail. En essayant d'amener les jeunes à construire leur propre chemin vers le diplôme, je me suis confronté à la vision très ancrée de la formation professionnelle voulant qu'elle serve principalement à la régulation du marché de l'emploi et non au développement des personnes.

Par ce biais, j'ai pu éprouver une autre méthode d'insertion, impliquant de ne plus seulement travailler sur l'expérience du jeune avec celui-ci, mais d'essayer d'avoir aussi un impact sur le monde qui l'entoure et donc sur les conditions extérieures favorables à l'insertion.

Ma mission initiale de « conseiller entreprise » a certainement favorisé ma découverte de l'entreprise comme partenaire et acteur principal avec qui travailler tout en l'accompagnant.

Les questions qui m'ont habité sont, nous l'avons vu, non seulement posées par la nature de la mesure *Emploi d'Avenir*, mais je crois qu'elles sont aussi incluses dans la réforme de la formation professionnelle datant de Mars 2014. Car, en effet, la promotion de la formation tout au long de la vie en passe nécessairement par un débat sur la place de la formation dans le champ de l'insertion. Si elle est à la main de la personne et non de l'entreprise, comme c'est le cas avec la création du

Compte Personnel de Formation, alors elle doit être un outil de développement personnel et professionnel. Cela suppose donc une contradiction avec la mise en place de formations dans le but unique de remplir les besoins en main d'œuvre d'un territoire.

Sans remettre en question la nécessité de ces deux points impliqués dans la gestion de la formation, il me semble que les problèmes soulevés tiennent d'avantage à la confusion faite dans le monde de l'insertion entre *travail* et *emploi*. Car, nous l'avons vu, penser l'un sans l'autre produit nécessairement des effets négatifs sur les deux. C'est la raison qui nous a poussé à essayer de mettre en place l'expérimentation dont je viens de vous parler. Néanmoins, les questions qu'elle a soulevées et les difficultés de mise en application qu'elle a induite me poussent à penser que le travail est encore très long et que tout n'a pas encore été dit à propos de ce sujet.

En effet, que dire d'un système qui individualise au maximum l'expérience dans le but du développement de son propriétaire ? Comment construire une identité de métier si l'on considère que chaque situation de travail rencontrée est unique ? N'y a-t-il pas un risque que l'employeur utilise cette individualisation du savoir pour recruter ou rémunérer « à la tête du client » ? Comment justifier la portée d'un dispositif dont personne ne peut définir à l'avance où il va s'arrêter ? Et comment en poser le cadre ? Quel type de professionnel est le plus légitime à conduire ce genre d'expérimentation ? Les formateurs ? Les travailleurs sociaux ? Les chambres consulaires ? Comment penser un système de formation professionnelle à la fois global et adapté à chaque situation ?

Le nombre de questions que je me pose à ce jour est certainement aussi conséquent qu'au début de mon expérimentation. Je ne peux cependant m'empêcher de penser que c'est en rétablissant le débat sur le travail qu'il est possible d'aborder ces questions sans en passer par le rejet de la faute sur les différents acteurs impliqués entre eux.

Car derrière la question du travail se pose la question politique. Il s'y niche une certaine vision de la société et de ce que nous souhaitons faire d'elle. Quelle place pour chacun ? Comment penser l'accompagnement et ses destinataires ? Pour quelles visées ? Quel idéal ? Voilà les questions qui, trop souvent cachées sous le « tapis » de l'emploi, pourraient sans doute, je le crois, être résolues... par le travail.

Bibliographie

ALTER Norbert, *L'Innovation ordinaire*, Paris, PUF [2000]

BETTON Emmanuelle , *La créativité en formation : une question de pédagogie ?* In Education Permanente *Travail et créativité* n°202, mars 2015

BOURNEL-BOSSON Maryse, *Regard sur l'activité d'accompagnement dans le domaine de l'insertion des jeunes*, Sociétés et jeunesses en difficulté [En ligne], n°11 | Printemps 2011

CALMAND Julien, EPIPHANE Dominique, HALLIER Pierre, *De l'enseignement supérieur à l'emploi : voies rapides et chemins de traverse*, Nef , n° 43 , 2009

CHAKROUN Bohrène et MAYEN Patrick, *L'accompagnement en validation des acquis de l'expérience : une situation potentielle de développement de l'expérience*, in *Elaboration et réduction de l'expérience dans la validation des acquis de l'expérience*, Coordonné par Patrick Mayen et Alain Savoyant , Relief , n° 28 , 2009

CLOT Yves, *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF, 1999

CLOT Yves, FAÏTA Daniel, *Genres et styles en analyse du travail, Concepts et méthodes*, Travailler, 2000

CONJARD Patrick, DEVIN Bernard (sous la direction de), *Agir sur... La Professionnalisation. Acquérir et transmettre des compétences*, réseau. EDITIONS ANACT, 2007

DE GAULEJAC Vincent, *La part maudite du management : l'idéologie gestionnaire*, Empan 2006/1 (no 61)

DEJOURS Christophe, *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*, Paris, INRA Editions, 2003

DEJOURS Christophe, *Sortir de la souffrance au travail*, Le Monde, 21.02.2011

DEJOURS Christophe, *Le Choix, souffrir au travail n'est pas une fatalité*, éd. Bayard, 2015

GOFFETTE Céline, RECOTILLET Isabelle, *Décrocher un diplôme, une deuxième chance pour l'insertion des non-diplômés ?* Bref, n° 329, 2015

JELLAB Aziz. *L'insertion sociale comme préalable à l'insertion professionnelle : le cas des jeunes 16-25 ans fréquentant la Mission locale*, In: *L'Homme et la société*, N. 120, 1996. Les équivoques de la laïcité

JOBERT Guy, en clôture du colloque « Acquérir et transmettre des compétences dans les organisations » ANACT – CNAM – GARF, 12 octobre 2006, Paris

JOBERT Guy, *Former, se former, se transformer* De la qualification à la compétence Mars-Avril-Mai 2003 [*Sciences Humaines* hors-série n° 40]

JOBERT Guy, *Travail et créativité : catachrèse et vicariance*, Education Permanente, Travail et créativité, n°202, mars 2015

LAINÉ Alex: *VAE, quand l'expérience se fait savoir. L'accompagnement en validation des acquis*, ERES, 2005

LAUROUA Sabine, Les enjeux de la communication non verbale : la face cachée de la relation conseiller/usager dans le cadre de l'activité de conseiller professionnel en insertion, Mémoire de recherche dirigé par Yves SCHWARTZ, Département d'ergologie Université de Provence, 2004

LE BOTERF G., *Évaluer les compétences : Quels jugements ? Quels critères ? Quelles instances ?*, Éducation Permanente, n° 135, 1998

LE RHUN Béatrice, POLLET Pascale, *Diplômes et insertion professionnelle*, France, portrait social - édition 2011

LINHART Danièle, *La comédie humaine du travail. De la déshumanisation taylorienne à la sur-humanisation managériale*, Paris, ÉRÈS, coll. « Sociologie clinique », 2015

MUNIGLIA Virginie, THALINEAU Alain. *Insertion professionnelle et sociale des jeunes vulnérables. Les conseillers des missions locales entre adaptation et tensions*, Politiques sociales et familiales, n°108, 2012

OLRY P. , *Le lien travail et formation, un moyen pour apprendre. Selon quel référentiel ?* Le Travail au cœur de la relation formation-emploi, Relief.45, Echanges du Céreq, avril 2014

SAVOYANT Alain, *Activité et expérience*, in *Elaboration et réduction de l'expérience dans la validation des acquis de l'expérience*, Coordonné par Patrick Mayen et Alain Savoyant , Relief, n° 28 , 2009

SCHNEIDER Jeanne, *Les Conditions de développement des formations en alternance*, Education Permanente n°193, Décembre 2012, L'alternance : du discours à l'épreuve

SCHWARTZ Bertrand , *L'Insertion des jeunes en difficulté* (rapport au Premier ministre), Paris, La Documentation française, 1981

SCHWARTZ Yves et DURRIVE Louis (sous la direction de), *L'Activité en dialogues. Entretiens sur l'activité humaine (II), suivi de Manifeste pour un ergo-engagement*, Octares Éditions, 2009

SCHWARTZ Yves, *Pourquoi le concept de corps-soi ? Corps-soi, activité, expérience*. Travail et Apprentissages, N°7 Juin 2011

SCHWARTZ Yves et DURRIVE Louis (sous la direction de), *Travail & Ergologie: entretiens sur l'activité humaine*, Editions Octares, 2003

ULMANN Anne-Lise, *De l'emploi à l'activité : où porter le regard pour analyser le travail ? Enjeux et usages des analyses du travail*, Le travail au cœur de la relation formation-emploi, Relief.45, p.12, Echanges du Céreq, avril 2014

VYGOTSKI Lev, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute/SNEDIT, 1997

ZARIFIAN Philippe, *Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante*, Education permanente, numéro spécial « organisation qualifiante », n°112, octobre 1992

ZARIFIAN Philippe, *Organisation qualifiante et modèle de la compétence: quelles raisons? quels apprentissages?* Formation Professionnelle No. 5, Revue Européenne

Annexes

Annexe 1 : Système de classification du secteur professionnel des missions locales et des PAIO (liste des emplois repères)

MÉTIERS		EMPLOIS REPÈRES			
Insertion sociale et professionnelle	6	11	12	14	
	chargé d'accueil	Conseiller niveau 1	Conseiller niveau 2	Chargé de projet	
Information-communication		6	8	10	
		Chargé d'animation	Chargé de documentation	Chargé d'information et de communication	
Gestion	4	7	10	10	11
	Assistant administratif	Assistant de gestion	Assistant de direction	Assistant financier	Assistant informatique
Encadrement		15		16	
		Responsable de secteur		Directeur	
	6	11	12	14	
	Chargé d'accueil	Conseiller niveau 1	Conseiller niveau 2	Chargé de projet	
Insertion sociale et professionnelle	2.1. accueillir le public.	1.1. recevoir le public en entretien.	1.1. Recevoir le public en entretien.	1.1. recevoir le public en entretien.	
	2.2 Ecouter et recueillir la demande.	1.2. Etablir un diagnostic individuel sur la situation du public reçu.	1.2. Etablir un diagnostic individuel sur la situation du public reçu.	1.2. Etablir un diagnostic individuel sur la situation du public reçu.	
	2.3. Informer et diriger vers.	1.3. Informer et	1.3. Informer et	1.3. Informer et	

	2.4. Animer, organiser un espace d'accueil et d'information.	aider à l'orientation du public cible. 1.5. Accompagner l'élaboration du parcours d'insertion. 3.4. Coopérer avec des partenaires extérieurs. 4.7. Assurer une veille sur l'activité d'insertion. 8.5. Assurer un suivi administratif.	aider à l'orientation du public cible. 1.4. Etre référent sur un domaine spécifique. 1.5. Accompagner l'élaboration du parcours d'insertion. 3.3. Construire, développer un réseau de partenaires extérieurs. 3.4. Coopérer avec des partenaires extérieurs. 4.1. Animer des réunions techniques. 4.7. Assurer une veille sur l'activité d'insertion.	aider à l'orientation du public cible. 1.5. Accompagner l'élaboration du parcours d'insertion. 3.2. Représenter la structure en apportant une contribution technique. 3.3. Construire, développer un réseau de partenaires extérieurs. 3.4. Coopérer avec des partenaires extérieurs. 3.5. Négocier. 4.7. Assurer une veille sur l'activité d'insertion.
	6	11	12	14
	Chargé d'accueil	Conseiller niveau 1	Conseiller niveau 2	Chargé de projet
Insertion sociale et professionnelle			4.8. Outiller l'activité d'insertion. 5.3. Assurer un suivi administratif. 9.2. Participer à l'élaboration de supports de communication.	4.8. Outiller l'activité d'insertion. 5.2. Concevoir et piloter des projets. 5.3. Conduire un projet. 6.2. Aider à l'élaboration des

					<i>orientations.</i> 8.5. Assurer un suivi administratif. 9.2. Participer à l'élaboration de supports de communication. 9.3. Assurer la mise en œuvre technique de la communication.
	6	8	10		
	Chargé d'animation	Chargé de documentation	Chargé d'information et de communication		
Information-communication	2.4. Animer, organiser un espace d'accueil et d'information.	2.4. Animer, organiser un espace d'accueil et d'information.	4.7. Assurer une veille sur l'activité d'insertion.		
		4.9. Documenter.	4.9. Documenter.		
		9.2. Participer à l'élaboration de supports de communication.	9.2. Participer à l'élaboration de supports de communication.		
			9.3. Assurer la mise en œuvre technique de la communication.		
	4	7	10	10	11
	Assistant administratif	Assistant de gestion	Assistant de direction	Assistant financier	Assistant informatique
Gestion	4.3. Effectuer des travaux administratifs.	4.5. Planifier, assurer la logistique.	4.3. Effectuer des travaux	8.2. Contribuer à la définition des conditions de la gestion	3.2. Représenter la structure en apportant une contribution
	8.5. Assurer un	8.8. Gérer sur	4.4. Rédiger des documents		

	suivi administratif. <i>Progression possible entre assistant administratif et assistant de direction.</i>	les plans comptable et financier. 8.9. gérer le personnel sur le plan administratif. <i>Progression possible entre assistant de gestion et assistant financier.</i>	<i>administratifs complexes.</i> 4.5. <i>Planifier, assurer la logistique.</i> 4.6. <i>Gérer des emplois du temps.</i> 8.6. <i>Gérer la vie de la structure.</i> 9.3. <i>Assurer la mise en œuvre technique de la communication.</i>	<i>budgétaire et financière.</i> 8.3. <i>Formaliser les outils de gestion.</i> 8.8. Gérer sur les plans comptable et financier.	technique. 8.10. Assurer un suivi informatique de l'activité. 8.11. Gérer la structure sur le plan informatique.
		15 RESPONSABLE DE SECTEUR	16 DIRECTEUR		
Encadrement		3.1. Représenter la structure dans le cadre de ses orientations politiques. 3.2. Représenter la structure en apportant une contribution technique. 3.3. Construire, développer un réseau de partenaires extérieurs. 3.4. Coopérer avec des partenaires extérieurs. 3.5 Négocier. 4.1. Animer des réunions techniques. 4.7. Assurer une veille sur	3.1. Représenter la structure dans le cadre de ses orientations politiques. 3.3. Construire, développer un réseau de partenaires extérieurs. 3.4. Coopérer avec des partenaires extérieurs. 3.5 Négocier. 4.7. Assurer une veille sur l'activité d'insertion. 5.1. Elaborer des projets de changement, piloter des projets institutionnels. 6.1. <i>Assurer une veille pour</i>		

	l'activité d'insertion.	<i>déterminer la stratégie.</i>
	5.1. Elaborer des projets de changement, piloter des projets institutionnels.	6.2. Aider à l'élaboration des orientations.
	6.2. Aider à l'élaboration des orientations.	<i>6.3. Conduire des réunions des entretiens à caractères stratégique.</i>
	7.2. Animer et coordonner une équipe.	7.1. <i>Piloter la mission locale.</i>
	7.4. Evaluer le personnel.	7.2. Animer et coordonner une équipe.
	9.2. Participer à l'élaboration de supports de communication.	<i>7.3. Animer et coordonner la structure.</i>
		7.4. Evaluer le personnel.
		<i>7.5. Piloter les politiques de ressources humaines.</i>
		<i>8.1. Définir les conditions de la gestion budgétaire et financière.</i>
		<i>8.3. Formaliser les outils de gestion de la structure.</i>
		<i>8.4. Gérer les domaines juridique et réglementaire.</i>
		<i>9.1. Concevoir la politique de communication.</i>

Légende :

Les numéros qui apparaissent en **gras** sont ceux des domaines de compétences qui ont la cotation la plus élevée dans l'emploi repère.

Les domaines de compétences qui sont en *italique* sont ceux qui marquent une progression par rapport à l'emploi repère précédent.

Annexe 2 : Extraits du livret référentiel « global », agent d'accueil

ACTIVITE TYPE N°1 : Accueillir, orienter et informer les visiteurs et gérer le trafic téléphonique de l'entreprise.

Accueillir, orienter et informer les visiteurs et gérer le trafic téléphonique de l'entreprise	Compétences techniques	Mis en oeuvre en emploi	Mis en oeuvre en formation	Niveau de maitrise rdv 1		Niveau de maitrise rdv 2		Niveau de maitrise rdv 3		Niveau de maitrise rdv4		Observations				
	Savoirs techniques			NE	ECA	A	NE	ECA	A	NE	ECA	A	NE	ECA	A	
	C1 - Accueillir, orienter et informer les visiteurs du service ou de l'entreprise															
	Savoir se montrer attentif et disponible au visiteur															
	S'exprimer de façon adaptée et courtoise															
	Répondre aux demandes de manière pertinente et dans les meilleurs délais															
	Tenir à jour et accessibles les documents nécessaires à l'information des personnes															
	C2 - Gérer le trafic téléphonique de l'entreprise (communications "arrivée" et "départ")															
	Respecter les consignes de l'entreprise et les usages du milieu professionnel															
	Savoir utiliser toutes les fonctionnalités des outils de communication															
	Satisfaire aux demandes dans un délai minimum et avec un esprit de service															
	S'assurer de l'exactitude des renseignements communiqués															
	Filtrer et acheminer les messages avec efficacité															
	Respecter les contraintes de temps, de coûts, de confidentialité															
	C3 - Prendre et restituer des messages selon des consignes permanentes ou ponctuelles															
Transmettre fidèlement le message au bon interlocuteur																
Transmettre le message en temps voulu																

Légende :

NE= Non évalué, ECA=En cours d'acquisition, A=acquis - Cochez la case correspondant à la situation

COMPÉTENCES CLÉS

COMPETENCES /CRITERES		NIVEAU D'ACQUISITION		
		Rdv1	Rdv2	Rdv3
Communiquer à l'oral	Aptitude à s'exprimer clairement	NA ECA A	NA ECA A	NA ECA A
Communiquer à l'écrit	Prendre des notes Rendre compte de son travail	NA ECA A	NA ECA A	NA ECA A
Utiliser les mathématiques	Faire des calculs techniques Comprendre les schémas	NA ECA A	NA ECA A	NA ECA A
Tirer parti de ses expériences	Prendre des décisions pour réaliser des tâches	NA ECA A	NA ECA A	NA ECA A
Organiser son temps et ses déplacements	Agir de façon organisée et méthodique	NA ECA A	NA ECA A	NA ECA A

Travailler en équipe	Travailler en équipe en respectant autrui	NA ECA A	NA ECA A	NA ECA A
Utiliser un ordinateur ou un outil numérique	Utiliser de l'outil informatique au quotidien	NA ECA A	NA ECA A	NA ECA A

COMPÉTENCES COMPORTEMENTALES

COMPETENCES /CRITERES		NIVEAU D'ACQUISITION		
		Rdv 1	Rdv2	Rdv3
Ponctualité	Respecter les horaires et la durée	NA ECA A	NA ECA A	NA ECA A
Assiduité	Etre présent tous les jours de travail	NA ECA A	NA ECA A	NA ECA A
Adaptation	S'intégrer à l'équipe ou groupe	NA ECA A	NA ECA A	NA ECA A
Motivation	Manifester de l'intérêt à la situation de travail	NA ECA A	NA ECA A	NA ECA A
Initiative	Prendre des décisions pour réaliser des tâches	NA ECA A	NA ECA A	NA ECA A
Autonomie	Réaliser des tâches en autonomie	NA ECA A	NA ECA A	NA ECA A
Maîtrise de soi	Faire preuve de maîtrise et de calme en toute situation	NA ECA A	NA ECA A	NA ECA A
Acceptation d'une critique	Prendre en compte positivement une critique	NA ECA A	NA ECA A	NA ECA A
Compréhension	Rapidité de compréhension des tâches demandées	NA ECA A	NA ECA A	NA ECA A
Exécution	Rapidité d'exécution des tâches demandées	NA ECA A	NA ECA A	NA ECA A
Respect des règles	Appliquer les règles et consignes demandées	NA ECA A	NA ECA A	NA ECA A
Esprit de sécurité	Appliquer les règles d'hygiène et de sécurité	NA ECA A	NA ECA A	NA ECA A
Respect du matériel	Respecter le matériel mis à disposition	NA ECA A	NA ECA A	NA ECA A
Citoyenneté	Adopter une attitude responsable vis-à-vis de l'environnement	NA ECA A	NA ECA A	NA ECA A

Synthèse relevé de compétences

RDV n°1

En date du

Relevé des écarts de compétences

Compétences identifiées

Plan d'action

Actions à mettre en œuvre sur la période à venir :

Délai :

Signature du salarié

Signature du tuteur

Annexe 3 : Livret de suivi d'engagements Emploi d'Avenir

DOSSIER D'ENGAGEMENT ET DE SUIVI DANS LE CADRE DE L'EMPLOI D'AVENIR

Ce document a pour objet de retracer l'ensemble des étapes du parcours de l'emploi d'avenir, aussi bien du point de vue du suivi du jeune que de celui du contrôle des engagements de l'employeur. Il est renseigné par le référent du suivi personnalisé au moment de la contractualisation de l'emploi d'avenir et à chaque bilan.

1- Les engagements tripartites initiaux

Au cours de la phase de contractualisation de l'emploi d'avenir, l'employeur, le jeune et le référent du suivi personnalisé formalisent leurs engagements qui constituent une annexe au Cerfa de demande d'aide relative à l'emploi d'avenir, comme prévu par l'article L. 5134-114.

2- Le livret de suivi de l'emploi d'avenir

Il est complété par le référent du suivi personnalisé, en lien avec l'employeur / le tuteur, à chaque bilan et retrace le parcours du jeune au cours du contrat, et en particulier les compétences et qualifications acquises ainsi que les formations réalisées.

Un premier bilan doit être réalisé à l'issue de la phase d'intégration, au maximum 3 mois après le début de l'emploi d'avenir. Il permet notamment de préciser le parcours professionnel de formation, en fonction de la situation du jeune et des actions de formation mobilisables.

Des bilans intermédiaires annuels permettent de faire le point sur le parcours du jeune et le respect des engagements de l'employeur comme prévu par l'article L. 5134-114.

La phase de stabilisation, qui peut durer jusqu'au premier ou au deuxième bilan annuel, en fonction des compétences et qualifications acquises, permet la mise en œuvre progressive des actions de formation.

La phase de consolidation doit permettre la finalisation du parcours vers une sortie positive.

Le bilan final se déroule 2 mois avant la fin de l'emploi d'avenir.

3- L'attestation d'expérience professionnelle et de formation

A l'issue de l'emploi d'avenir, une attestation d'expérience professionnelle renseignée par l'employeur est remise au jeune, complétée avec les attestations de formations, comme prévu à l'article L. 5134-117, afin de valoriser les formations réalisées, ainsi que les compétences et qualifications acquises pendant l'emploi d'avenir.

ENGAGEMENTS TRIPARTITES INITIAUX⁷⁷

PRESENTATION DES PARTIES SIGNATAIRES

Identité du jeune :

Nom :	Prénom :
Adresse :	
Tel :	Courriel :
Niveau de qualification :	Date de naissance :
Projet professionnel :	

Identité de l'employeur :

Nom de l'employeur :	
Adresse :	
Tel :	Courriel :

Interlocuteur de l'employeur

Nom :	Prénom :
Fonction :	
Adresse :	
Tel :	Courriel :

Identité du prescripteur en charge du suivi personnalisé :

Nom de la structure :	Adresse :
Référént du suivi personnalisé (nom, prénom) :	
Tel :	Courriel :

❶ DESCRIPTIF DU POSTE OCCUPE

Code ROME :	Type de métier :
-------------	------------------

Lieu d'exercice :

Activité / métiers de l'employeur

Code NAF :	
Cœur de métier :	Métier annexe

Type de contrat

☐ CDI

☐ CDD - Durée :

Si < 36 mois, raison à préciser :

☐ Temps complet

Nbre d'heures hebdomadaires :

☐ Temps partiel (dérogatoire)

Nbre d'heures hebdomadaires :

Raison du temps partiel :

☐ Situation du jeune

⁷⁷ Annexe du Cerfa de demande d'aide, prévue à l'article L. 5134-114.

- ☐ Formation du jeune hors temps de travail ☐ Evolution possible du temps partiel
☐ Nature de l'emploi Nbre d'heures envisagé :
☐ Volume d'activité A horizon (année) :

Mission principale du service auquel sera rattaché le jeune :

Position du poste dans la structure (joindre un organigramme si disponible) :

Contenu du poste :

Principales activités / missions (exemple basé sur le descriptif d'une fiche du répertoire opérationnel des métiers et des emplois - ROME).	Compétences à acquérir	Certifications, qualifications, dont l'obtention peut être envisagée au terme de l'emploi
Assistante de vie auprès de personnes âgées (code K1302) 1. Aider la personne dans les gestes de la vie quotidienne 2. Réaliser pour la personne des courses, la préparation des repas, des formalités administratives, ... 3. Aider aux soins d'hygiène corporelle et de confort de la personne (lavage des mains et du visage, coiffure, ...) 4. Observer l'état de santé de la personne, relever les modifications de comportement, états dépressifs, ... et informer les interlocuteurs concernés (famille, médecin, ...)	Eléments de base en gérontologie Règles d'hygiène et de propreté Règles de sécurité domestique Gestes d'urgence et de secours Techniques d'écoute active Techniques d'écoute et de la relation à la personne	BEP, CAP, titre professionnel, certificat de qualification professionnelle
•	•	•
•	•	•

2 ENCADREMENT ET TUTORAT

Conditions d'encadrement direct du jeune :

Nom, Prénom du supérieur hiérarchique direct (si distinct du tuteur) :

Fonction :

Positionnement du supérieur hiérarchique direct vis-à-vis du jeune (N étant le jeune)

☐ N+1	☐ N+2	☐ Autre, préciser :
------------------------------	------------------------------	--

Tutorat

Nom, Prénom du tuteur :

Fonction :

Nombre d'années d'expérience dans le domaine d'activité du poste :

Positionnement du tuteur vis-à-vis du jeune

☐ N	☐ N+1	☐ Autre, préciser :
----------------------------	------------------------------	--

Formation du tuteur :

☐ oui, préciser par quel organisme :

☐ non,

☐ non mais programmée le :

Nombre de jeunes suivis en même temps par le tuteur (3 maximum) :

Modalités de suivi envisagées par le tuteur (périodicité des entretiens avec le jeune) :

③ FORMATION

OPCA de l'employeur :

Actions de formations réalisées avant l'embauche

Actions de formation (ex : POE, compétences clés, etc.)	Description	Compétences et/ou certifications acquises

Parcours prévisionnel de formation

Il sera précisé, actualisé/réajusté au cours du contrat et notamment à la fin de la phase d'intégration dans le cadre du document de suivi.

Objectif général de la formation (1)	Formation envisagée	Financement Envisagé (2)	Période envisagée

(1) Exemples : remise à niveau ou acquisition des savoirs de base, adaptation au poste de travail, acquisition de nouvelles compétences, formation préqualifiante, formation qualifiante.

(2) Plan de formation, période de professionnalisation, DIF, autres.

④ AUTRES ACTIONS PREVISIONNELLES MOBILISEES

☐ Périodes d'immersion, à préciser :

☐ Permis, préciser lequel :

☐ Prestation d'aide à la construction du parcours, à préciser :

☐ Autre, à préciser :

5 CADENCEMENT PREVISIONNEL DU SUIVI PERSONNALISE

(à adapter en fonction de la durée du contrat)

	Bilans	Objectifs <i>(cf. guide étapes et processus)</i>	Modalités (2)	Avec l'employeur ou son représentant <i>(cocher)</i>	Avec le jeune <i>(cocher)</i>	Avec le tuteur <i>(cocher)</i>
Phase intégration <i>Du....au....</i>	Avant 3 mois, le cas échéant					
	Bilan d'intégration <i>(à 3 mois)</i>					
Phase de stabilisation <i>Du....au....</i>	Bilan intermédiaire (1) Mois de :					
	Bilan intermédiaire Mois de :					
Phase de consolidation <i>Du....au....</i>	Bilan intermédiaire Mois de :					
	Bilan intermédiaire Mois de :					
Mois de : <i>au plus tard 2 mois avant la fin du contrat</i>	Bilan final					

(1) Au minimum à chaque échéance annuelle (cf. guide étapes et processus)

(2) Entretien en présentiel, téléphonique, échanges par courriel,...

A....., le :

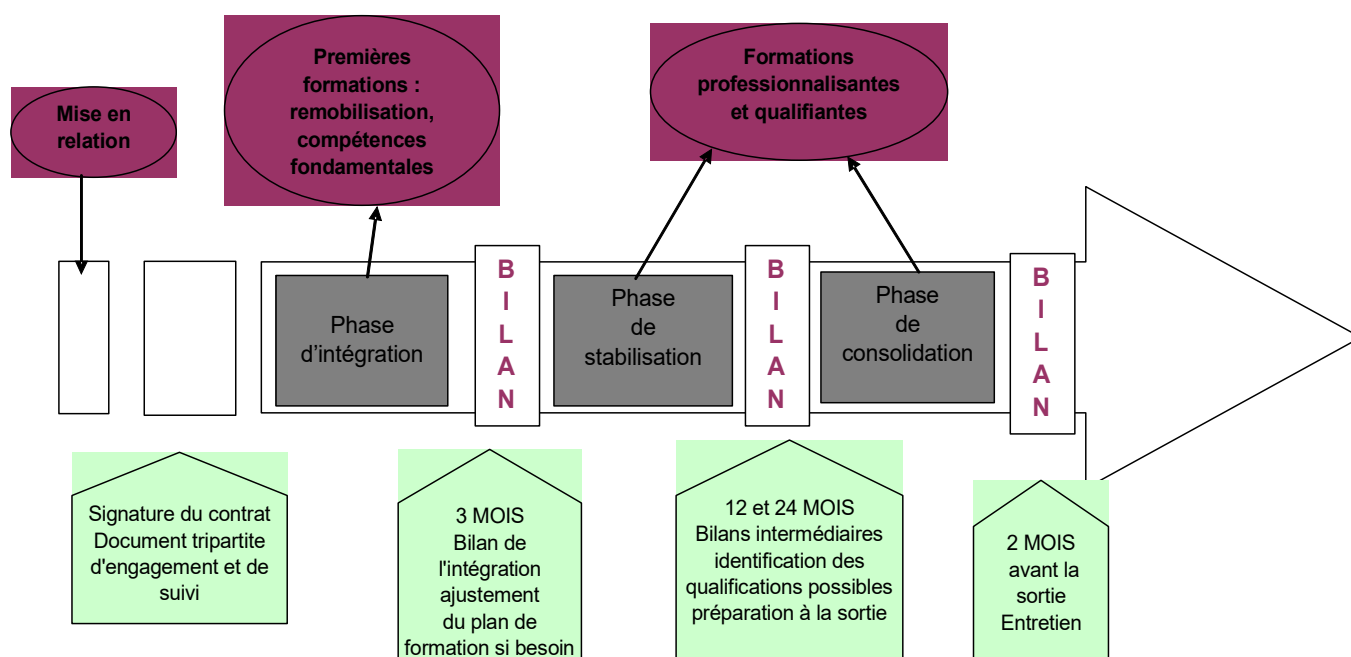
Signature de l'employeur

Signature du salarié

Signature du référent du suivi personnalisé

LIVRET DE SUIVI PENDANT L'EMPLOI D'AVENIR

Schéma type d'un accompagnement emploi d'avenir d'une durée de 3 ans



PHASE D'INTEGRATION (maximum à 3 mois)

Duau

BILAN D'INTEGRATION - réalisé le :

Modalités d'accueil :

☐ Collègues prévenus de l'arrivée du jeune	☐ Remise d'un kit d'accueil (organigramme, qui fait quoi ?, ...)	☐ Informations pratiques (horaires, restauration, ...)
☐ Présentation aux collègues directs	☐ Règlement intérieur et consignes de sécurité	☐ Visite des locaux
☐ Equipements nécessaires mis à disposition	☐ Autre, préciser :	☐ Autre, préciser :

Point de situation

Commentaires sur l'adaptation du jeune au poste (ponctualité et assiduité, respect des consignes, relation avec la hiérarchie, esprit d'équipe, capacité d'adaptation, disponibilité et motivation au travail, etc.) :

Difficultés éventuelles à signaler :

Principales activités / missions (description issue de la fiche ROME ou du référentiel de certification)	Compétences visées	Niveau de maîtrise			
		Initiation (cocher)	A perfectionner (cocher)	Maîtrise (cocher)	Difficultés rencontrées
<i>Exemple : Assistante de vie auprès de personnes âgées (code K1302)</i> Aider la personne dans les gestes de la vie quotidienne	Règles d'hygiène et de propreté				
Observer l'état de santé de la personne, relever les modifications de comportement, états dépressifs, ... et informer les interlocuteurs concernés (famille, médecin, ...)	Techniques d'écoute et de la relation à la personne				

Parcours de formation prévisionnel stabilisé

Objectif général (1)	Intitulé	Objectifs opérationnels recherchés (facultatif)	Modalités (2)	Financement Envisagé (3)	Organisme de formation	Date prévisionnelle de début	Date prévisionnelle de Fin	Nbre d'heures prévisionnel

(1) Exemples : remise à niveau ou acquisition des savoirs de base, adaptation au poste de travail, acquisition de nouvelles compétences formation préqualifiante, formation qualifiante.

(2) Durant le temps de travail en priorité, sauf dérogation

(3) Plan de formation, période de professionnalisation, DIF, autres.

Formations réalisées durant la phase d'intégration

Parcours prévisionnel				Point d'étape							
Objectif général (1)	Intitulé	Objectifs opérationnels recherchés (facultatif)	Modalités (2)	(a) réalisé (b) annulé (c) programmé (d) en cours	Financement (3)	Organisme de formation	Début	Fin	Nb d'heures	Compétences acquises	Certifications acquises (totales ou partielles)

(1) Exemples : remise à niveau ou acquisition des savoirs de base, adaptation au poste de travail, acquisition de nouvelles compétences formation préqualifiante, formation qualifiante.

(2) Durant le temps de travail en priorité, sauf dérogation

(3) Plan de formation, période de professionnalisation, DIF, autres.

Si à l'issue de la période d'intégration, il est constaté par le référent du suivi personnalisé que le nom du tuteur, le poste, le plan de formation ont été modifiés, il convient de revoir le document d'engagement tripartite par un avenant et de l'intégrer en 1^{ère} partie de ce suivi. En effet, cette actualisation est importante, car c'est au vu de celle-ci que les engagements seront vérifiés à l'occasion des bilans annuels.

PHASE DE STABILISATION

Duau

BILAN INTERMEDIAIRE n° - Point de situation réalisé le :

Principales activités / missions <i>(description issue de la fiche ROME ou du référentiel de certification)</i>	Compétences visées	Niveau de maîtrise			
		Initiation <i>(cocher)</i>	A perfectionner <i>(cocher)</i>	Maîtrise <i>(cocher)</i>	Difficultés rencontrées
<i>Exemple : Assistante de vie auprès de personnes âgées (code K1302)</i> Aider la personne dans les gestes de la vie quotidienne	Règles d'hygiène et de propreté				
Observer l'état de santé de la personne, relever les modifications de comportement, états dépressifs, ... et informer les interlocuteurs concernés (famille, médecin, ...)	Techniques d'écoute et de la relation à la personne				

Commentaires sur l'adaptation du jeune au poste (ponctualité et assiduité, respect des consignes, relation avec la hiérarchie, esprit d'équipe, capacité d'adaptation, disponibilité et motivation au travail, etc.) :

Formation durant la phase de stabilisation

Parcours prévisionnel				Point d'étape							
Objectif général (1)	Intitulé	Objectifs opérationnels recherchés <i>(facultatif)</i>	Modalités (2)	(a) réalisé (b) annulé (c) programmé (d) en cours	Financement (3)	Organisme de formation	Début	Fin	Nb d'heures	Compétences acquises	Certifications acquises <i>(totales ou partielles)</i>

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

(1) Exemples : remise à niveau ou acquisition des savoirs de base, adaptation au poste de travail, acquisition de nouvelles compétences formation préqualifiante, formation qualifiante.

(2) Durant le temps de travail en priorité, sauf dérogation

(3) Plan de formation, période de professionnalisation, DIF, autres.

Le cas échéant, point d'étape sur les suites possibles du parcours

☐ **Emploi**

☐ Pérennisation dans la structure :

Pré-requis éventuel (concours, qualification spécifique) :

☐ Recherche d'emploi :

Périodes d'immersion envisagées pour préparer cette recherche :

☐ **Formation**

☐ Contrat en alternance :

☐ Autre qualification / certification envisagée :

☐ **Autres**

☐ Validation des acquis de l'expérience :

☐ Préparation de concours :

☐ Autres à préciser :

ALe

Signature de l'employeur

Signature du salarié :

*Signature du référent
du suivi personnalisé*

PHASE DE CONSOLIDATION

Duau

BILAN INTERMEDIAIRE n° - Point de situation réalisé le :

Principales activités / missions (description issue de la fiche ROME ou du référentiel de certification)	Compétences visées	Niveau de maîtrise			
		Initiation (cocher)	A perfectionner (cocher)	Maîtrise (cocher)	Difficultés rencontrées
Exemple : Assistante de vie auprès de personnes âgées (code K1302) Aider la personne dans les gestes de la vie quotidienne	Règles d'hygiène et de propreté				
Observer l'état de santé de la personne, relever les modifications de comportement, états dépressifs, ... et informer les interlocuteurs concernés (famille, médecin, ...)	Techniques d'écoute et de la relation à la personne				

Commentaires sur l'adaptation du jeune au poste (ponctualité et assiduité, respect des consignes, relation avec la hiérarchie, esprit d'équipe, capacité d'adaptation, disponibilité et motivation au travail, etc.) :

Formation durant la phase de consolidation

Parcours prévisionnel				Point d'étape							
Objectif général (1)	Intitulé	Objectifs opérationnels recherchés (facultatif)	Modalités (2)	(a) réalisé (b) annulé (c) programmé (d) en cours	Financement (3)	Organisme de formation	Début	Fin	Nb d'heures	Compétences acquises	Certifications acquises (totales ou partielles)

[illegible]

(1) Exemples : remise à niveau ou acquisition des savoirs de base, adaptation au poste de travail, acquisition de nouvelles compétences formation préqualifiante, formation qualifiante.

(2) *Durant le temps de travail en priorité, sauf dérogation*

(3) *Plan de formation, période de professionnalisation, DIF, autres.*

Point d'étape sur les suites possibles du parcours

□ Emploi

☐ Pérennisation dans la structure :

Pré-requis éventuel (concours, qualification spécifique) :

☐ Recherche d'emploi :

Périodes d'immersion envisagées pour préparer cette recherche :

□ Formation

☐ Contrat en alternance :

☐ Autre qualification / certification envisagée :

☐ **Autres**

☐ Validation des acquis de l'expérience :

☐ Préparation de concours :

☐ Autres à préciser :

$$A \dots\dots\dots Le \dots\dots\dots$$

Signature de l'employeur

Signature du salarié

Signature du référent du suivi personnalisé

Construire l'expérience professionnelle des jeunes : un enjeu pour les conseillers en Mission Locale

BILAN FINAL (au plus tard deux mois avant l'échéance du contrat) - **Réalisé le :**

Principales activités / missions <i>(description issue de la fiche ROME ou du référentiel de certification)</i>	Compétences développées	Niveau de maîtrise			
		En cours <i>(cocher)</i>	Maîtrise <i>(cocher)</i>	Expert <i>(cocher)</i>	Difficultés rencontrées <i>(en particulier les compétences visées et non acquises)</i>
<i>Exemple : Assistante de vie auprès de personnes âgées (code K1302)</i> Aider la personne dans les gestes de la vie quotidienne	Règles d'hygiène et de propreté				
Observer l'état de santé de la personne, relever les modifications de comportement, états dépressifs, ... et informer les interlocuteurs concernés (famille, médecin, ...)	Techniques d'écoute et de la relation à la personne				

Appréciation finale de la capacité d'adaptation du jeune au poste (ponctualité et assiduité, respect des consignes, relation avec la hiérarchie, esprit d'équipe, capacité d'adaptation, disponibilité et motivation au travail, etc.) :

Bilan final des formations

Objectif général (1)	Intitulé	Objectifs opérationnels recherchés <i>(facultatif)</i>	Modalités (2)	Financement (3)	Organisme de formation	Début	Fin	Nb d'heures	Compétences acquises	Certifications acquises <i>(totales ou partielles)</i>	Statut (a) terminé (b) annulé (c) en cours de finalisation

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

(1) Exemples : remise à niveau ou acquisition des savoirs de base, adaptation au poste de travail, acquisition de nouvelles compétences formation préqualifiante, formation qualifiante.

(2) Durant le temps de travail en priorité, sauf dérogation

(3) Plan de formation, période de professionnalisation, DIF, autres.

Suites du parcours :

☐ **Emploi**

☐ Pérennisation dans la structure :

Pré-requis éventuel (concours, qualification spécifique) :

☐ Recherche d'emploi :

Périodes d'immersion envisagées pour préparer cette recherche :

☐ **Formation**

☐ Contrat en alternance :

☐ Autre qualification / certification envisagée :

☐ **Autres**

☐ Validation des acquis de l'expérience :

☐ Préparation de concours :

☐ Autres à préciser :

Signature de l'employeur

Signature du salarié

Signature du référent du suivi personnalisé

ATTESTATION D'EXPERIENCE PROFESSIONNELLE⁷⁸

Informations concernant l'emploi d'avenir

Date de conclusion du contrat :

Date de fin du contrat (*s'il a été conclu à durée déterminée*) :

Intitulé de l'emploi occupé :

Lieu d'exercice :

Temps complet (*ou partiel*) :

Nombre d'heures de travail hebdomadaire :

Information concernant le jeune

Nom / prénom :

Adresse :

Courriel :

Information concernant l'employeur

Dénomination de l'employeur :

Nature de l'employeur (*préciser : association, collectivité, ...*) :

Adresse :

Téléphone :

Secteur d'activité (NAF) :

Nombre de salariés de la structure :

Information concernant le tuteur :

Nom, prénom :

Fonction dans la structure :

Information concernant le référent chargé du suivi personnalisé professionnel

Nom de l'organisme chargé de l'accompagnement :

Adresse :

Nom, prénom :

Téléphone :

Courriel :

⁷⁸ Remise au jeune à l'issue d'un emploi d'avenir Article L. 5134-117 du code du travail

Compétences développées dans le cadre de l'emploi d'avenir

Principales activités / missions réalisées	Savoirs, aptitudes et compétences (y compris en termes de prise de responsabilité et d'autonomie) développées en situation professionnelle	Niveau d'acquisition		
		En cours (cocher)	Maîtrise (cocher)	Expert (cocher)

Formations réalisées

Joindre les attestations de formation délivrées par les organismes de formation conformément à l'article L. 6353-1 du code du travail.

Intitulé de la formation	Organismes de formation	Début	Fin	Nbre d'heures	Compétences acquises

Inscription dans une démarche de VAE

♦ oui

♦ non

Diplôme ou titre visé

Validation

♦ en cours

♦ partielle

♦ obtenue

Signature du jeune

Signature de l'employeur

Résumé

Actrices du Service Public de l'Emploi, les Missions Locales pour l'insertion professionnelle et sociale des jeunes se sont vues confier en 2012 la mise en place opérationnelle de la mesure *Emploi d'Avenir*. D'un accompagnement vers l'emploi, les conseillers ont découvert peu à peu les implications d'un accompagnement dans le travail. L'entreprise, jusque là considérée comme un but à atteindre, y est devenue partenaire.

Ce mémoire présente une intervention visant à construire progressivement l'expérience professionnelle des jeunes par un retour réflexif sur les compétences développées dans leur activité. L'objectif était qu'ils puissent constituer, à l'issue de leur contrat, un dossier de Validation des Acquis de l'Expérience en combinant expérience et formation. Dans un même temps, l'entreprise devait y trouver des clés pour organiser leurs postes tout en leur permettant de développer leurs compétences.

A travers l'analyse des effets sur les jeunes, ce mémoire démontre l'importance de l'implication de l'organisation accueillante. Il y décrypte les impacts sur le métier de conseiller en insertion professionnelle, frôlant parfois le métier de formateur ou de conseiller en organisation et repositionnant, par la même occasion, son rôle dans le champ de l'insertion et de la formation professionnelle.

Mots-clés : conseiller, insertion professionnelle, mission locale, validation des acquis de l'expérience, formation en situation de travail, jeunes, compétence, Emploi d'Avenir.

Abstract

Young people between the ages of 16 and 25 are who are experiencing difficulties in finding a job or obtaining a qualification are directed towards the associations « Mission Locale » a public service, who are in charge of socio professional integration. In 2012, the Mission Locale were given the role of conducting the « Emploi d'Avenir » project. From a social support directed towards employment, the counsellors were able to discover the implications of supporting young people while they worked. Companies and a work contract were no longer considered as the goal to reach for the young candidates, but rather as partners in their professional development.

This document presents an action which enables young people to gradually develop their skills during their day to day activities. The aim was for them to validate a combination of their experiences and training at the end of their contract and in equally to enable the companies to find solutions for the candidates to develop their professional skills.

Through the analysis of the effects on those young people, this text shows the importance of the welcoming company's will to join in. It explains the impacts on counsellors' jobs, close from both trainers and organization consultants, and meanwhile replace their task in the area of professional integration and training.