

Gisèle TESSIER

## LE CIPPA, LIEU DE PROJETS CLASSE-PARKING OU TAPIS ROULANT VERS L'EMPLOI ?

**Résumé :** Le CIPPA constitue une structure d'aide à l'élaboration d'un projet professionnel après le cycle du collège. La diversité des résultats obtenus invite à croiser l'effet-dispositif avec l'effet produit par le marché local de l'emploi et l'effet produit par les transactions que vivent les adolescents lors des stages en entreprise. On a recours ici au concept d'affiliation emprunté à l'ethnométhodologie pour élaborer un modèle de fonctionnement de l'engagement dans une voie professionnelle ; le modèle prend en compte aussi le désir d'autonomie du sujet (émancipation), sans lequel tout dispositif d'aide au projet n'est qu'une structure vide.

**Mots-clés :** adolescence, affiliation, émancipation, développement de l'identité.

Dans le cadre des recherches que nous conduisons depuis plusieurs années sur les projets des jeunes encore inscrits dans des structures scolaires (G. Tessier, 1993, 1995) nous nous sommes intéressés au *dispositif CIPPA* (Cycle d'Insertion Professionnelle par Alternance) pour savoir dans quelle mesure ce dispositif du DIJEN (Dispositif Jeunes de l'Éducation Nationale, aujourd'hui devenu Mission d'Insertion des Jeunes de l'Éducation Nationale, MIJEN) permettait à des adolescents en échec scolaire de réussir une « insertion professionnelle », à savoir de signer, en fin d'année, un contrat d'apprentissage.

Pour ce faire, nous avons centré notre analyse sur *une classe de CIPPA* que nous avons suivie pendant une année à Rennes. Notre *démarche méthodologique* a été celle d'une observation participante dans le cadre de la classe, qui nous a permis d'obtenir des jeunes une certaine confiance. En outre, dix d'entre eux ont été volontaires pour des entretiens systématiques et approfondis, en début d'année puis au

retour de chaque stage en entreprise, soit à quatre reprises. Nous avons donc exploité quarante entretiens.

Nous n'ignorons pas cependant le poids incontrôlable qu'ont joué dans ces entretiens les relations des jeunes avec leurs familles, relations souvent cachées, la méfiance à tout dire, liée au statut de l'enquêtrice, perçue comme membre de l'Institution, donc dangereuse, malgré l'attitude compréhensive que nous avons, enfin la subjectivité de l'univers décrit par le jeune et rapporté par l'enquêtrice, puisque nous n'avons pas pu faire d'observation sur les lieux de stage afin de recouper et de contrôler les propos tenus par les interviewés. Les récits des élèves ont cependant été enrichis par des informations venues des animateurs du CIPPA, et par les observations menées au sein du collège.

Nous n'avons pas pu mener une analyse comparative avec d'autres classes de CIPPA fonctionnant à Rennes ou ailleurs ; nous conduisons une analyse et une interprétation en fonction d'un contexte bien particulier, qui n'est peut-être pas extensible à d'autres ; enfin nous n'avons pas pu enquêter auprès des familles ni des artisans accueillant ces jeunes en stage, ce qui est très regrettable. Ces limites conduisent à souligner la dimension réduite de la recherche qui, nous l'espérons cependant, ne sera pas réductrice mais se donne avant tout une visée heuristique.

Beaucoup d'obscurités en effet, entourent à l'heure actuelle la genèse du projet professionnel chez les jeunes en difficulté scolaire. Le passage du statut d'élève à celui de jeune adulte et les processus de socialisation en milieu de travail sont encore mal connus. Pourquoi certains jeunes profitent-ils de cette *mise en orbite* (A. Strauss, 1991) à l'occasion des stages en entreprise au point de quitter le CIPPA, un contrat d'apprentissage en poche ? Pourquoi d'autres, de même niveau scolaire (très faible : la plupart n'ont pas obtenu le CFG, Certificat de Formation Générale), de même origine scolaire (ex-SEGPA), et d'origine sociale comparable (boursiers, issus de familles ouvrières, père non qualifié) n'obtiennent-ils pas de contrat ou refusent-ils ceux qui leur sont proposés ? Ces itinéraires contrastés font du CIPPA soit un tapis roulant vers l'emploi, soit une classe-parking, avant la prise en charge par l'ANPE ou la Mission Locale.

Pour comprendre ce paradoxe, nous faisons l'hypothèse qu'on ne peut parler d'*effet-CIPPA* en soi, mais qu'on ne peut comprendre ces trajectoires diverses qu'en articulant la problématique sur trois éléments en inter-action :

- *l'effet-dispositif* qui, effectivement, entraîne de par son fonctionnement des pratiques et des définitions de la situation chez les jeunes. La structure crée du sens, des interprétations implicites de la situation chez les adolescents du CIPPA, différentes cependant selon les jeunes et leurs familles.

- *l'effet produit par le contexte local de l'emploi* : les stages offerts par les entreprises ou trouvés par les jeunes appartiennent au marché secondaire et concernent des sociétés employant en général moins de cinq personnes ; il y règne une culture artisanale, une culture de l'arpète qui n'est pas celle des jeunes, et l'apprentissage s'y fait par observation et par modélisation (A. Monaco, 1993).

- *l'effet produit par les trajectoires biographiques des jeunes* (D. Demazière, 1994) qu'on abordera à travers la théorie de la double socialisation selon P. Berger et T. Luckmann (1989) ; il apparaît en effet qu'en interprétant la socialisation primaire comme acquise en famille et la socialisation secondaire comme l'ensemble d'expériences vécues, entre autres, en stage, il arrive qu'une certaine affiliation aux règles et normes découvertes au travail soit cohérente avec un besoin d'émancipation éprouvé envers la famille, souvent avec son approbation. Inversement, le jeune en stage peut être confronté à des expériences négatives, rendant impossible une *affiliation dans un groupe nouveau* et interdisant le sentiment d'en être désormais *un membre* mais cette dimension n'est pas indépendante de la première : elle est liée à des attentes plus faibles d'émancipation et à une socialisation primaire plus protectrice pour le jeune.

Cette double dimension de la socialisation juvénile (où le concept d'*affiliation* est emprunté à l'interactionnisme symbolique et sur lequel nous reviendrons un peu plus loin) permet d'analyser le passage, réalisé ou pas, du statut d'élève scolarisé à celui de jeune adulte se délivrant d'un rôle strictement scolaire. Nous analyserons successivement ces trois effets en pointant leurs interactions.

1. *Les contextes locaux économiques* qui constituent le vivier des stages sont qualitativement très limités. Qu'il s'agisse de secteurs vente, restauration (service en salle, cuisine) coiffure, couture, boulangerie-pâtisserie, BTP (plomberie, maçonnerie...) ou mécanique.

Les secteurs ne sont pas également pourvoyeurs de contrats potentiels, ce dont les jeunes sont très peu conscients, malgré l'information qui leur est donnée par les animateurs, tout au long de l'année et en début d'année lors de sessions brèves d'information et d'orientation (SIO). En effet, les jeunes trouvent par eux-mêmes le plus souvent ces stages, à proximité de leur domicile, puisqu'ils ont entre 16 et 17 ans ; aucun n'a son permis de conduire. Un certain nombre de secteurs fonctionne donc comme un vivier de main d'oeuvre gratuite. Ainsi, cette année, les secteurs mécanique-coiffure-toiletage canin-palefrenier n'ont permis de signer aucun contrat, malgré des bilans de stages élogieux de la part des employeurs (A. Monaco, 1993). Des offres de contrat par contre ont été faites en couture, mécanique, plomberie, service en salle.

L'analyse du contexte local permet de comprendre comment, par rapport à un projet professionnel qui a été quelquefois irréaliste, certains jeunes ont dû faire un « *deuxième choix* », en réajustant leur projet à la baisse ou en le re-situant dans un autre champ, car aucune proposition de contrat ne leur avait été faite en dépit de plusieurs stages dans ce champ. Ils sont ainsi passés d'un projet en mécanique à un projet en plomberie, d'un projet en coiffure à un projet en couture-retouches. On retrouve ici la manifestation typique d'un projet-compromis revu à la baisse et renégocié avec l'animateur du CIPPA. Ce *compromis* a été décrit par L. Gottfredson (1980) dans sa théorie sur les représentations professionnelles des adolescents. Le plus souvent, le compromis porte sur les contenus du stage (on passe de la vente en vêtements à la vente en fruits et légumes, par exemple) ; mais la dimension liée au sexe dans l'activité n'est jamais remise en question : les filles ne font pas de deuxième choix « masculin » et vice-versa.

Inversement encore, des offres patronales ont été faites en cuisine ou en boulangerie, que les jeunes ont refusées après le stage.

2. *Le dispositif CIPPA* jouit d'une organisation très souple, qui rend chaque contexte local particulier et vraisemblablement peu assimilable à un autre : en effet, il repose sur une alternance d'au moins 30 à 50 % du temps en entreprise ; sa vocation, précisée dès le B.O. du 21 mai 1987, consiste à sauvegarder le « droit à l'éducation garanti à chacun » comme le rappelle encore la Loi d'Orientation du 10 juillet 1989.

Plus précisément, il s'agit pour les établissements scolaires de « préparer la rentrée dans la vie active des jeunes dont ils ont la charge ». Dès le B.O. N° 20 du 21 mai 1987 et la note de service N° 87-137 du 15 mai 1987, le CIPPA, qui est une action longue du Dispositif Jeunes, concerne tout jeune non diplômé, à partir de 16 ans, sans projet personnel ou professionnel, en difficulté scolaire ou en rupture de scolarité. L'entrée dans le CIPPA suppose un entretien personnalisé, et un contrat moral entre le jeune, sa famille et l'établissement du DIJEN. Le principe fondamental du dispositif est l'alternance entre l'établissement et les entreprises, car on vise « une confrontation avec le monde du travail, afin de repérer des profils d'emploi répondant aux besoins des entreprises et aux capacités des jeunes ». Les méthodes explicitées dans les textes ministériels préconisent l'individualisation des parcours, la remotivation à travers un emploi du temps souple, un lieu de rendez-vous avec les animateurs dans l'établissement ou en dehors, et non dans une salle de cours, des apprentissages théoriques et pratiques repérés au fur et à mesure par le jeune et son équipe, et non un programme pré-établi.

Ces derniers points n'ont pas été mis en oeuvre dans le contexte local que nous avons étudié, il y a eu interprétation des textes par l'Institution, qui a surtout privilégié les contenus d'action plutôt que les méthodes préconisées. Les jeunes, dans le CIPPA que nous avons étudié, ont tous à peu près 16 ans et sont tous volontaires. Ils doivent effectuer 7 stages d'environ 15 jours chacun, dans trois champs professionnels différents ; il s'agit bien de la volonté de « construire un projet personnel et professionnel » réaliste en un an.

En ce qui concerne notre étude micro-locale, on constate un paradoxe de fond : ce CIPPA bénéficie d'un local qui est une classe dans un collège ; il ressemble par bien des aspects à *une classe ordinaire* : les horaires et les congés sont ceux des collégiens. Au retour

des vacances, « en classe », ils préparent le CFG à travers diverses remédiations en Mathématiques et en Français ; le statut d'élèves permet aux familles de bénéficier de bourses et des allocations familiales ; l'absentéisme peut entraîner l'expulsion. Le CIPPA étudié, à travers son organisation particulière, est porteur d'un sens implicite : prolonger en partie la scolarité au collège ou au lycée (accueillant le DIJEN) et renforcer d'hypothétiques acquisitions de connaissances dans les disciplines de base.

On notera également que ce dispositif interagit avec la trajectoire biographique des jeunes dans la mesure où certaines familles tiennent beaucoup pour des raisons financières à inscrire le jeune en CIPPA. L'essentiel est alors, non pas de viser une émancipation, mais de stabiliser les avantages à l'année. L'Institution s'efforce de minimiser ces stratégies en n'attribuant des bourses que lorsque l'élève fréquente bel et bien la classe.

Nous avons donc affaire à des élèves scolarisés d'un côté, mais l'Institution tient un discours paradoxal car à travers d'autres activités (alternance, recherche de stages, visites éducatives, informations sur l'hygiène, la santé,...) l'organisation même de la formation dicte un autre sens : il faut quitter au plus vite le statut d'élève, pour obtenir un statut salarié grâce à un contrat de travail.

C'est pourquoi, dans la mesure où la finalité la plus affirmée de cette structure est la construction d'un projet, *la vulgate théorique de base* est celle de l'éducation des choix et de l'aide au projet (J. Legrès, D. Pemartin, 1988). Les stages vont mettre ces choix à l'épreuve. Le dispositif, dans cet esprit, fonctionne comme lieu de dialogue, de ressources, où la réélaboration des projets en échec est facilitée, et où l'on ré-orienté un projet en s'articulant plus fortement sur le marché local des contrats. Il y a *interaction forte entre les trois éléments* à ce moment-là, dans la mesure où le dispositif favorise l'expression du désir, mais permet aussi *le travail de deuil ou de déplacement* du désir initial.

Ce deuil pénible et ce travail réflexif assisté de l'animateur du CIPPA est parfois impossible : deux tiers des jeunes suivis vont errer de stage en stage, de secteur en secteur, sans s'articuler sur les offres locales. Le projet de *Manuella* de travailler auprès de chevaux s'est trouvé plusieurs fois déçu ; les clubs hippiques jouissent, avec les sta-

giaires BEPA des Maisons Familiales Rurales, d'une main d'oeuvre de toutes façons renouvelée. Cependant Manuella ne pourra ré-ajuster son projet sur d'autres situations (travail en élevage industriel) ni sur d'autres animaux (vaches, porcs...) Sa personnalité est très fragilisée par le départ de son père dès sa naissance — il voulait un garçon — et surtout par ses relations violentes avec sa mère, à tendance sadique et destructrice, qui ira jusqu'à frapper Manuella d'un couteau pendant son année au CIPPA.

On peut ici se demander dans quelle mesure le dispositif n'intervient pas comme une *structure placée sur le sujet*, dont le désir ou l'envie de grandir ne peut être satisfait, ou ne peut émerger en raison de perturbations importantes issues de la socialisation primaire (abandons, agressions parentales...) Tout se passe comme si l'injonction institutionnelle fonctionnait en machine aveugle en ignorant le primat du besoin d'évolution ou d'émancipation du sujet et cherchait à apporter des réponses à la question : *où vais-je ?* avant même que le *qui suis-je* n'ait été posé et résolu, du moins provisoirement.

3. *Les trajectoires biographiques* des jeunes permettent d'élucider les départs et les stagnations, les avancées et les situations d'attente.

Selon nos observations, ni le niveau scolaire ni les attitudes envers le CIPPA, lieu scolaire, ne sont très discriminants. « *Ici, on peut travailler, y a pas le bordel comme en SEGPA* » (Anthony contrat non obtenu), ou encore « *J'ai pas aimé l'école mais j'ai aimé parce que je me suis fait des copains* » (Laurent, contrat obtenu).

3.1. La dimension discriminante, que nous appelons *émancipation*, repose sur des différences liées au contexte familial. Différences en fonction :

- du sexe : la pression à chercher et à accepter un contrat est plus forte pour les garçons que pour les filles dans notre population ; le temps est plus cher pour eux dans le sens où l'urgence à trouver un travail est plus forte pour les garçons que pour les filles du groupe. Pour ces dernières, se « caser » à travers le mariage n'est pas la solution la moins envisagée.

- du degré de responsabilité acquis dans la famille, qu'on soit une fille ou un garçon : lorsqu'un jeune « fait les papiers », la cuisine pour un parent illettré, il a déjà un statut de jeune adulte.

- de l'urgence à travailler, en fonction des modèles présents dans la fratrie. Il semble que lorsque les aînés sont salariés, le degré d'émancipation soit plus fort que lorsqu'ils sont chômeurs. Comme si dans ce dernier cas, la normalité était celle d'un avenir de toutes façons bouché, fait de projets sans crédibilité (C. Dubar, 1987).

- de l'appui fourni par les parents eux-mêmes, de l'encouragement dont ils sont capables. Certains parents accompagnent leur fils en voiture sur le lieu du stage, cherchent des stages pour leurs enfants, leur déconseillent d'exercer le même métier qu'eux (« *Le sale boulot de peintre* »).

Mais une attitude tout à fait inverse peut être notée : en effet, des familles très déstructurées et perturbantes (c'est là que se jouent bien des différences) génèrent plus souvent des projets de vie chez les jeunes, plutôt que des projets en prise avec le marché économique. Dans notre population, chez ces familles, la violence est quotidienne, la folie parentale s'exerce sans frein, et l'inceste n'y a pas été absent à certains moments. Les jeunes construisent alors des projets professionnels et de vie très utopiques, qu'il est fort difficile de faire modifier. Comme si le jeune ne pouvait que s'inventer, à travers une vie parmi les chevaux ou les chiens, ou des activités de poterie, du travail du verre ou de la terre, un avenir réparateur, quelque part narcissique. Aimer les faibles, pour s'aimer d'abord, ou créer quelque chose pour pouvoir se recréer soi-même...

- du réseau d'aide qu'ils peuvent trouver auprès des parents (Granovetter, *La force des liens faibles*) et qui permet d'articuler le projet sur une activité déjà familiale ; le contrat d'apprentissage en plomberie devrait par exemple intégrer Thierry dans la société de dépannage rapide où travaillent déjà ses soeurs. Ou encore ce réseau rend possible un second projet lorsque le premier s'avère irréalisable : Marina fait déjà de la couture dans le groupe Mormon auquel appartient sa famille. Elle cherchera un stage en Couture-retouches.

3.2. Le vécu expérimentiel des stages constitue un élément fondamental de différenciation dans les parcours.

La théorie de *l'habitus* développée par P. Bourdieu n'est pas ici négligeable dans la mesure où elle peut faire comprendre les effets de décalage, d'étrangeté qu'un jeune peut ressentir dans des situations de stage trop éloignées de sa culture. Ainsi, Jocelyne, en stage dans un restaurant trois étoiles, nous parle des salles en enfilade et de ses premières impressions : « *J'ai vu tout de suite que ça n'irait pas... C'était bien trop balèze...* »

Pendant, dans bon nombre de cas, *le concept d'affiliation* emprunté aux recherches sur les ethnométhodes, rend compte des difficultés rencontrées à s'intégrer dans un nouveau groupe, à comprendre des *règles implicites qui permettraient d'exercer une compétence sociale partagée et reconnue par les autres membres du groupe*.

Le concept d'affiliation fait intervenir la capacité des personnes à devenir membres d'un groupe nouveau. Peu à peu on considère comme allant-de-soi des routines et des procédures de l'action sociale du groupe et on les utilise pour soi avec naturel. On montre donc une certaine compétence interactionnelle et on est reconnu comme membre du groupe, par le groupe. Le processus d'affiliation est par là concret, actif, il implique profondément le sujet. Dans un autre contexte, H. Becker dans son étude sur les fumeurs de marijuana (*Outsiders*, 1985) décrit ce processus d'affiliation d'un fumeur néophyte ; il s'agit d'une sorte de « conversion ». Elle exige une participation active du fumeur qui apprend peu à peu, techniquement, et avec les autres, à fumer, à planer. Quant à A. Coulon, il a montré que le processus d'affiliation permet aux étudiants à l'Université de pratiquer leur « métier » d'étudiant sous toutes ses modalités. A défaut de les reconnaître et de les maîtriser afin de les transformer en routines qu'on pourrait dire « incorporées », l'étudiant court le risque de se considérer lui-même ou d'être rapidement considéré par ceux qui l'évaluent comme un étudiant incompetent qui, par conséquent, ne peut pas demeurer étudiant (Coulon, 1993, p. 192)

Dans le contexte qui est le nôtre (l'alternance), le concept fonctionne dans le sens où s'affilier c'est avoir sur la formation, sur les modes de relation interpersonnelle, des attentes partagées ; c'est aussi faire preuve de compétences personnelles pratiques ou culturelles dans un milieu nouveau. Or en cas d'échec, le rejet du stage peut s'opérer très vite, comme en témoignent les récits des jeunes. « *Je suis*

*restée piquée dans mon coin à attendre les clients ; les autres, ils se connaissaient... J'ai attendu longtemps, sans rien faire. » (Jocelyne).*

Selon E. Goffman (1955), on court le risque continu dans l'interaction, de perdre la face et le statut de « honteux » peut être imposé très vite. Pour les interactionnistes, « *c'est bien le cas lorsqu'on humilie, avilit, ridiculise, dénigre, encense, exalte...* » (Strauss, 1991, p. 87) ou lorsque l'individu, victime d'un malentendu, se trouve dans une situation gênante. Il éprouve alors un sentiment d'isolement et d'auto-ségrégation (Becker, 1985). C'est le cas de Jocelyne qui raconte :

*« J'ai été reçue la première fois par un monsieur en costume ; j'ai cru que c'était lui le patron. Mais non... Y avait deux jeunes en jogging à côté... J'ai cru que c'étaient les enfants. J'aurais jamais pensé que c'étaient eux les patrons. Quand je les ai servis à table, après, j'ai compris que c'étaient eux les patrons, et que celui que j'avais vu au début, c'était pas... c'était... (« le gérant » ?). » Oui, le gérant »... « A la fin de la journée, je lui ai dit au revoir et que c'était bien mais que le service en salle, c'était pas mon truc... Je suis pas revenue. »*

Elle se sent, selon l'expression de H. Becker (*Outsiders*, 1985), étrangère au groupe, ridiculisée par sa méprise et incapable de pensée juste. Le tableau suivant explicite ce sentiment d'affiliation en échec qui nous a semblé très important pour expliquer les abandons :

<i>Décalages en matière de représentations et de compétences personnelles</i>	<i>Extraits d'entretiens</i>	<i>Vécu du stage</i>
<i>Représentations de la formation en stage</i>	« le premier jour, je n'ai fait que sortir les poubelles. » « je ne faisais que des vidanges ; je savais faire depuis longtemps. »	Exploitation au travail
<i>Représentations des relations inter-personnelles</i>	« le patron, il m'a traitée de souillon. » « j'ai saigné du nez ; la patronne, elle a jamais voulu que je me repose. »	Isolement et solitude affective
<i>Sentiment de compétence pratique</i>	« c'était trop dur. Jamais le temps de souffler. » « Il repassait derrière moi et défaisait tout ce que j'avais rangé. »	Infériorisation

<i>Sentiment d'appartenance culturelle (langage commun)</i>	« les pulls chaussette, je savais pas ce que c'était ; je devais demander aux vendeuses. »	Etrangeté
---	--	-----------

A partir des deux dimensions distinguées (*émancipation, affiliation*), nous avons construit un modèle heuristique qui puisse rendre compte de la façon dont la « *transaction avec soi-même* » (Strauss), à l'œuvre dans le projet, s'articule avec la « *transaction avec autrui* » (effets de contexte) et provoque l'émergence (ou pas) d'un projet professionnel, choix initial ou second choix. On fait l'hypothèse qu'un désir d'émancipation fort est lié à un sentiment positif d'affiliation. Inversement un désir d'émancipation faible est plus souvent lié à une affiliation en échec.

Les jeunes dont l'affiliation est en échec se manifestent par l'incapacité d'unifier la temporalité ; le présent du stage n'est pas relié à un bénéfice futur qu'on escompte (l'embauche). Leur expérience se situe dans une durée brève dont ils attendent des satisfactions immédiates. Impatience et susceptibilité affleurent vite.

Par ailleurs, leur réflexion sur les attentes et les pratiques des employeurs reste très faible. Jocelyne se présente en hôtellerie (service en salle) avec des ongles au vernis écaillé, François visiblement, ne se lave pas les mains tous les jours... Enfin, ils ne mettent pas en relation, dans la pré-représentation floue qu'ils ont du métier, la multiplicité et la hiérarchie des tâches à accomplir : passer l'aspirateur avant de faire le service à table, ranger et étiqueter avant de faire la vente, etc. Ils attendent du stage exclusivement le service ou la vente.

Toutes ces lacunes dans le domaine métacognitif tendent à engendrer des amertumes, des échecs, et provoquent, dans le décalage confusément perçu entre leurs espoirs et leur vécu, un *sentiment de honte ou d'incompétence*. Dans la mesure enfin où le dispositif CIPPA fonctionne en partie sur une injonction à se placer, se trouver un stage d'accueil (un contenant), la réflexion critique sur le contenu même des stages et sur les attentes respectives des partenaires (le contenu) n'est pas centrale : les employeurs ne sont pas, pour la plupart, *connus des animateurs ni présentés par eux*.

---

*Émancipation forte*

---

*Émancipation faible*

Offres saisies sur un projet — premier choix ( <i>affiliation forte</i> )	Offres non saisies  ( <i>affiliation faible</i> )
Non offre, d'où deuil du premier choix ( <i>projet renégocié</i> )	Non offre mais pas de deuxième choix ( <i>pas d'affiliation ; projet bloqué</i> )

Modèle d'insertion  
croisant les effets de contexte et les capacités transactionnelles des jeunes

Les jeunes qui signent en fin d'année un contrat d'apprentissage se situent sur la moitié gauche du tableau ; ceux pour lesquels le CIP-PA n'a fonctionné que comme lieu d'accueil se situent sur la moitié droite.

## POUR CONCLURE

### 1. L'effet-CIPPA

Le modèle auquel on a abouti est une représentation locale, non un modèle général ; on a décrit la genèse, ratée ou réussie, de choix confrontés au monde du travail, et sujets à divers dénis et reconstructions, toujours blessants. Nos tableaux illustrent les processus par lesquels le *moratoire* pour la jeunesse décrit par O. Galland (1991) reste une issue possible pour de nombreux jeunes du CIPPA qui se trouveront dans les stages de la Mission Locale un nouveau lieu d'accueil. En soi, l'effet-CIPPA n'existe pas (pas plus que n'existerait un effet-RMI, comme l'a analysé S. Paugam). Lieu d'accueil provisoire, le CIPPA est surtout lieu de transactions avec l'Institution (et son injonction au projet) mais aussi avec soi-même, et avec les nouveaux groupes découverts en stage.

Il ne débouche néanmoins pour de nombreux jeunes que sur *une identité diffuse* d'où le changement est exclu (selon la terminologie identitaire de J. Marcia, 1993). Cette identité diffuse est à mettre en relation avec les difficultés à s'ajuster, à s'affilier à de nouveaux groupes, lors des interactions des stages. Mais elle tient aussi pour une part à la socialisation familiale dans laquelle les jeunes sont pris : les filles semblent ainsi, et ce d'autant plus qu'elles sont jeunes, les moins prêtes à s'émanciper à travers un contrat d'apprentissage, un salaire et un statut de jeune adulte au travail. Le projet professionnel des filles est,

semble-t-il, occulté par un projet existentiel, un projet de vie qui est autorisé par leur sexe et leur milieu (se marier, avoir des enfants, s'en occuper)

Dans ce contexte, le CIPPA crée une structure qui ressemble fort à *une coquille vide*, car son idéologie sous-jacente est de favoriser un développement vocationnel (découverte de goûts, d'aptitudes) et son existence repose sur le principe organisationnel de l'alternance. Mais pour beaucoup de jeunes, le projet professionnel exigé par l'Institution, dans un laps de temps bien déterminé, se heurte aux limites du marché économique et déniait le désir du sujet, se condamne de fait à être inopérant.

## 2. La socialisation juvénile

En ce qui concerne les jeunes que nous avons suivis, nous avons été frappés par leurs points communs en terme d'échec scolaire ; en revanche, ils sont très différents quant au vécu expérientiel et aux pratiques relationnelles connues en famille. Nous n'avons pas retrouvé les résultats de J. Guichard (1993) concluant à une liaison forte entre habitus, capacité à anticiper et résultats scolaires. Il nous est plutôt apparu que le reflet de soi tendu par le miroir de l'Institution (un individu en échec scolaire massif, quasi-illettré), n'était ni durable ni prégnant pour tous ; pour certains la trajectoire biographique ressemble à une *rupture biographique forte* : un basculement s'est opéré du collégien au jeune adulte, dans un monde où il n'y a plus d'enfance. Un tiers des jeunes, en cours d'année, a élaboré un projet, quitte à le réviser, en fonction de diverses capacités transactionnelles et de volonté de renégociation. Cette renégociation s'est faite avec les animateurs du CIPPA, de façon mi-forcée, mi-consentie :

(L'animateur) « Alain ? Il est fort comme un boeuf ! Il peut faire de la maçonnerie, des gros travaux ! Il n'a sûrement pas le niveau intellectuel pour la mécanique auto ; ils ne le prendront pas ! »

Nanti de cette « prédiction créatrice » (« ils » ne l'ont effectivement pas embauché au garage...), Alain s'est investi dans une « carrière » dans une entreprise de maçonnerie. A son retour en classe, après le dernier stage, il a changé, forcé, bronzé ; il supporte de plus en plus mal les contraintes scolaires, la discipline, les devoirs. Il rit, se lève, chahute. Il a perdu sinon sa place, du moins son rôle d'élève.

Nous l'interrogeons une dernière fois sur ses impressions au cours du stage : « *ce qui est chouette, c'est quand on va au restaurant avec les autres* » — « Les autres ouvriers ? » — « *Oui, on mange ensemble, on discute* » — « Le matin, comment ça se passe ? » — « *C'est bien... La patronne, elle apporte le café* » — « Vous le buvez tous ensemble ? » — (Il sourit) « *oui* ».

Alain, au fil des jours, a pris sa place dans le groupe des salariés du bâtiment, en découvrant les routines de la vie professionnelle et les pratiques qui en unissent les membres autour du restaurant, du café, de la pause-déjeuner. Il s'est affilié à ce groupe au sens où il s'est peu à peu converti vers une conduite nouvelle pour lui, mais déjà établie pour les autres. Il est en train de devenir ainsi un membre, au sens plein, de ce groupe professionnel.

### 3. *Le contrat d'apprentissage, un pas vers l'insertion professionnelle ?*

Si l'on étudie sur un court terme les parcours d'insertion des jeunes qui ont par exemple, suivi la session d'information et d'orientation (SIO) qui est offerte aussi dans le cadre du DIJEN, on ne peut qu'être frappé par *la fragilité de l'insertion*, par son caractère provisoire et précaire ; les contrats signés ne le sont dans bien des cas que comme des *tremplins* pour réaliser des projets qui eux, tiennent vraiment à coeur (gagner un peu d'argent pour se marier, pour s'acheter une voiture, pour voyager à l'étranger...) Il faut donc être prudent lorsqu'on parle de la réussite d'un projet qui est sanctionnée par la signature d'un contrat d'apprentissage car combien d'entre eux iront jusqu'au CAP ? En fin d'année, compte tenu des difficultés que suppose le fait de devenir « membre » d'un groupe nouveau, rien ne permet de préjuger de l'avenir.

Pour le chercheur, comme pour le politique, il s'agit de faire un travail qualitatif sans s'abuser sur les chiffres, et de toujours « *mieux comprendre les conditions spécifiques nécessaires à toute formation destinée aux adultes* »... et aux jeunes adultes en CFA que deviennent certains anciens collégiens du CIPP (B. Schwartz, *Moderniser sans exclure*, 1994, p. 36).

**Gisèle TESSIER**

**Abstract :** The CIPPA constitutes a structure aimed at helping pupils work out a vocational scheme after high school studies. But you have to consider the effects of the existing training devices, as well as the effects created by the local job vacancies and the experience of the pupils themselves. To understand the works proper to the vocational scheme, you have to take into account the concepts of ethnomethodology.

**Key-words :** adolescence, becoming collectivity membership, emancipation, identity development.

### BIBLIOGRAPHIE

- Becker, H. (1985) *Outsiders*, Paris, Métailié.
- Berger, P., Luckmann, T. (1989) *La Construction sociale de la réalité*, Paris, Klincksieck.
- Boumard, P. (dir.) (1990) L'approche ethnographique — *Pratiques de Formation*, n° 20.
- Coulon, A (1993) *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, PUF.
- Demazière, D. et alii (1994) *L'insertion professionnelle des jeunes de bas niveau scolaire*, Paris, Document du CEREQ, n° 91.
- Dubar, C. (1987) *L'autre jeunesse*, Lille, PUL.
- Dubar, C. (1991) *La socialisation*, Paris, A. Colin.
- Galland, O. (1991) *Sociologie de la jeunesse*, Paris, A. Colin.
- Gottfredson, L. (1980) *Change and development in careers*, Baltimore, Center For Social Organization of Schools.
- Gottfredson, L. (1981) « A challenge to vocational psychology : how important are aspirations in determining male career development ? » — *Journal of Vocational Behavior*, 18, 121-137.
- Goffman, E. (1955) « On face-work, an analysis of ritual elements in Social Interaction » — *Psychiatry* 18, 213-231.
- Guichard, J. (1993) *L'École et les représentations des adolescents*, Paris, PUF.
- Legrès, J. & Parmantin, D. (1988) *Les projets des jeunes*, Issy-les-Moulineaux, EAP.

G. TESSIER

- Marcia, J.E., Waterman, A.S. *et alii* (1993) *Ego identity : a handbook for Psychological Research*, New York, Springer Verlag.
- Monaco, A. (1993) *L'alternance École-Production*, Paris, PUF.
- Strauss, A. (1991) *Miroirs et masques*, Paris, Métailié.
- Strauss, A. (1991) *La trame de la négociation*, Paris, L'Harmattan.
- Tessier, G. (1993) « La formation du projet professionnel chez les jeunes : première phase d'une recherche en région Bretagne » *Colloque Temps, Éducation, Société*, Caen, AFIRSE, 127-133.
- Tessier, G. (1993) « Fonction-enseignant ou fonction-conseil ? Les enjeux de l'implication dans l'aide au projet personnel de l'élève » — *Savoir, Éducation, Formation*, Paris, n° 2, 231-242.
- Tessier, G. (1995) « L'aide au projet personnel de l'élève... ou la fin des professeurs ? » — *Cahiers Pédagogiques*, n° 331, 53-55.
- Tessier, G. (à paraître) *Comprendre les adolescents. Lectures pluridisciplinaires d'un temps de crises et de paradoxes*. Presses Universitaires de Rennes.