

**Etude qualitative sur les jeunes participant·es aux Mesures
d'insertion sociale de transition (MIS T)**

Maël Dif-Pradalier, professeur ordinaire à la HETS FR

Joseph Hivert, collaborateur scientifique à la HETS FR

Table des matières

Remerciements	3
Introduction	4
1) Enjeux et objectifs du mandat	4
2) Méthodes, construction de l'échantillon et démarche	9
a) Une combinaison d'outils de collecte de données qualitatives	9
b) Échantillon	11
c) Une démarche à caractère typologique	12
d) Biais et remarques	12
I) Typologie des profils et problématiques sociales des jeunes inséré-es dans les MIS T 14	14
A) Les « malgré eux » : vulnérabilités multiples et dépossession de soi	15
Vignette 1. Jayani : une dépossession symbolique de soi	18
B) Les « vulnérables » : échecs scolaires et fragilités psycho-sociales	19
Vignette 2. Ludovic, une scolarité contrariée par différents troubles	23
C) Les « empêchés » : le poids des obstacles institutionnels et linguistiques	24
Vignette 3. Nour : « Je suis obligée d'enlever le voile alors que c'est une partie de moi »	27
D) Les « désajustés » : problèmes d'orientation et ruptures scolaires au gymnase	28
Vignette 4. Eva : une ancienne gymnasienne en mesure d'insertion	30
E) La distribution des quatre profils au sein des MIS T	31
Synthèse Partie I	34
II) Les « bonnes pratiques » : approches, prestations et compétences mobilisées pour atteindre les objectifs des MIS T	36
A) « Réparer » les « malgré eux » : les approches intégrées d'aide à l'insertion	37
1) Restaurer l'estime de soi par les activités artistiques	37
2) Construire du collectif, forger un « esprit de groupe » : les MIS T comme espaces de transformation individuelle	39
3) L'accompagnement dans la prise en charge psychologique	41
4) La temporalité de l'accompagnement	43
B) Soutenir les « vulnérables » : des prestations pour lever les freins psycho-sociaux à l'insertion professionnelle	45
1) Les approches scolaires : cours et activités scolaires « détournées »	45
2) Les approches systémiques ou holistiques	48
Vignette 5. Lucas : « j'ai regagné confiance en moi »	49
3) Les approches éducatives	50
4) Les approches qui favorisent la socialisation professionnelle des jeunes	52
Vignette 6. Alexandre : « les MIS T ça permet de respirer, d'essayer, d'échouer, d'essayer »	54
C) Accompagner les « empêchés » face aux obstacles institutionnels et linguistiques	55
Vignette 7. Nour : s'autonomiser à la faveur d'un accompagnement multiforme	57
D) Appuyer les « désajustés » : des prestations pour des publics proches du premier marché	59
Synthèse partie 2	61
Recommandations	62
Bibliographie	65

Remerciements

L'équipe de recherche tient tout d'abord à remercier chaleureusement M. Frederic António, chef de projets à la Direction de l'insertion et des solidarités du Canton de Vaud, et M. Antonello Spagnolo, directeur de cette direction au sein du Département de la santé et de l'action sociale du Canton de Vaud, pour la confiance témoignée en nous confiant la réalisation de ce mandat d'évaluation, ainsi que pour en avoir grandement facilité la réalisation et la communication des principaux résultats.

L'équipe de recherche tient encore à remercier très chaleureusement l'ensemble des professionnel·les des mesures d'insertion sociale de transition, responsables et professionnel·les en contact, ainsi que les jeunes participant·es pour leur disponibilité, leur accueil chaleureux, le temps accordé et la richesse des échanges.

Elle espère que les analyses produites seront à la hauteur de la prévenance de toutes et tous, et qu'elles contribueront à l'amélioration continue du dispositif. Les erreurs et omissions éventuelles qui parsèmeront la lecture de ce rapport ne sont évidemment que de la seule responsabilité de ses auteurs.

Introduction

1) Enjeux et objectifs du mandat

a) Les JAD, un enjeu des politiques d'insertion

Si, en comparaison internationale, la problématique de l'insertion des jeunes est relativement récente en Suisse, elle est devenue un enjeu majeur des politiques sociales de ce pays depuis les années 2000. En raison de l'augmentation du nombre de jeunes en situation de décrochage scolaire et des difficultés rencontrées par un nombre croissant d'entre eux et elles à s'insérer sur le marché de la formation et de l'emploi, les 15-24 ans sont considérés comme une population à risque. Le taux de chômage et le taux d'aide sociale sont en effet plus élevés pour cette tranche d'âge que pour l'ensemble de la population active (Bonvin et al., 2013)¹. Ce nouveau public - les jeunes adultes en difficulté (JAD) - est alors érigé en catégorie prioritaire de l'action publique au cours des années 2000.

C'est dans ce contexte que le programme FORJAD (Formation pour jeunes adultes en difficulté) a vu le jour en 2006. Déployé dans le canton de Vaud (Müller et al., 2009 ; Bonvin et al., 2011, 2012, 2013 ; Dif-Pradalier et al., 2012), ce programme vise à renforcer l'employabilité des jeunes adultes (18-25 ans) bénéficiaires de l'aide sociale en leur permettant d'accomplir une formation professionnelle de type apprentissage. Il propose un accompagnement individualisé progressif : des mesures d'insertion sociale pour les JAD (MIS JAD jusqu'en 2017, puis MIS T) sont d'abord proposées dans le cadre d'une étape préparatoire qui vise à les aider à (re)formuler un projet professionnel et à trouver une place d'apprentissage. Une fois que le contrat d'apprentissage est signé, le programme met ensuite à la disposition des jeunes, tout au long de leur apprentissage, un coaching individualisé qui est organisé autour de quatre domaines d'intervention (scolaire, professionnel, social et personnel). Durant leur participation à ce programme (étape préparatoire et période d'apprentissage), les JAD sont

¹ En 2010, le taux de chômage (au sens du Bureau international du travail) s'élevait à 4,4 % pour les 15-24 ans contre 3,9 % pour l'ensemble de la population active (Bonvin et al., 2013). Au deuxième trimestre 2024, ce taux s'élevait à 7,9% contre 4% pour l'ensemble de la population active (source : <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/travail-remuneration/chomage-sous-emploi/chomeurs-bit.html>)

éligibles à une bourse d'études destinée à couvrir les besoins fondamentaux et les coûts de formation².

Mis en œuvre avec succès³, le programme FORJAD a fait l'objet de modifications suite à la décision de l'Etat de faire évoluer son dispositif en faveur des jeunes adultes en difficulté. En janvier 2017, un nouveau « Dispositif JAD » est mis en place à la suite de l'approbation par le Grand Conseil à l'été 2016 de la révision de la LASV. L'objectif visé par cette révision est alors de permettre aux jeunes sans formation professionnelle achevée de s'orienter vers la formation afin d'obtenir une bourse et d'éviter ainsi le passage par le revenu d'insertion (RI). Considérant que l'aide sociale n'est pas une solution durable pour ces jeunes adultes en difficulté, cette évolution du dispositif d'action publique vaudois à destination des JAD en renforce également la logique d'activation, qui conditionne le droit aux prestations à l'engagement des bénéficiaires dans leur propre réinsertion (Dufour et al., 2003 ; Bonvin et al., 2013). Ce tournant « actif » repose sur de nouvelles modalités de l'accompagnement social qui visent à renforcer, à travers une relation d'assistance qui s'organise désormais sur un mode contractuel, les capacités, l'autonomisation et la responsabilité individuelle des destinataires des politiques sociales (Bonvin et al., 2013). Il s'inscrit en outre dans le paradigme de l'investissement social qui justifie les investissements préventifs au nom d'une diminution des coûts économiques sur le moyen-long terme (Bonvin & Dahmen, 2017). C'est dans le cadre de cette tendance à l'activation des bénéficiaires que, depuis 2017, les JAD n'émargent plus à l'aide sociale mais sont désormais engagés dans un processus leur permettant d'accéder à un apprentissage (ou une école secondaire) et de bénéficier d'une bourse d'étude. Entrée en vigueur le 1er janvier 2017, cette modification du programme FORJAD s'est traduite par la substitution des mesures d'insertion sociale JAD (MIS JAD) en Mesures d'insertion sociale de transition (MIS T).

² Entre 2006 et 2009, le soutien financier apporté à chaque jeune pendant la durée de l'apprentissage provenait de l'aide sociale, selon la logique « pilote » du programme FORJAD lors de son lancement. Depuis 2017 et la révision de la Loi sur l'action sociale vaudoise, (LASV), c'est l'ensemble du dispositif (mesure d'insertion sociale de transition – préparatoire à l'entrée en apprentissage, et apprentissage) qui est financé par le système des bourses d'études.

³ Depuis 2006, plus de 5900 jeunes qui étaient au RI ont pu débiter une formation professionnelle et 2600 d'entre eux et elles ont obtenu leur diplôme au terme de celle-ci, avec un taux de réussite aux examens qui avoisine les 70% (source : <https://www.vd.ch/formation/centre-dorientation-et-de-formation-professionnelles-cofop/forjad>). Ce succès a fait des émules : depuis septembre 2023, un projet pilote (FormAvenir) qui vise à soutenir des JAD vers la réussite d'une formation professionnelle est mis en place dans le canton du Valais en proposant des modalités d'accompagnement qui s'inspirent directement du programme FORJAD.

b) Les mesures d'insertion sociale de transition (MIS T) dans le canton de Vaud

Les mesures d'insertion sociale de transition (MIS T) visent à renforcer et accélérer l'incitation à la formation professionnelle des jeunes en les orientant rapidement vers un dispositif d'entrée en formation après une brève période d'instruction du dossier. Elles doivent permettre aux jeunes de construire leur propre projet de formation, de développer et consolider leurs compétences scolaires, de les initier à la pratique professionnelle, de valider leur projet à l'aide de stages et d'obtenir un soutien à la recherche de formation. Le Référentiel de prestations des MIS T⁴ décline la finalité, les buts et les objectifs de ces mesures de la façon suivante :

Finalité	Par le biais d'un partenariat entre les autorités cantonales et la société civile, la Mesure de transition (MIS T) offre, aux jeunes sans formation professionnelle achevée, un accompagnement et une formation qui contribuent à leur intégration sociale et professionnelle, ainsi qu'à prévenir les risques de paupérisation.
Buts	La MIS T permet à des jeunes en difficulté, par leur participation volontaire à un programme de formation et d'accompagnement, d'intégrer un parcours de formation professionnelle initiale (dual ou en école professionnelle) ou une école d'enseignement général, afin de disposer d'un titre de formation du degré secondaire II au sens du système de formation suisse.
Objectifs généraux	1) La MIS T est une mesure socio-professionnelle orientée sur la préparation à l'entrée en formation 2) Elle accompagne le/la jeune : • dans la définition d'un projet de formation réalisable, tant du point de vue du/de la jeune que du marché de l'emploi ; • dans l'élaboration ou le renforcement de ses connaissances, de ses compétences et des ressources qui lui sont nécessaires pour le concrétiser et en assurer la durabilité ; • dans la recherche et l'obtention d'une place d'apprentissage. 3) D'orientation généraliste, la MIS T accueille le/la jeune qui lui est adressé-e par une Autorité d'Application (AA) et adapte sa prestation aux besoins du/de la jeune

Les MIS T sont destinées en principe aux jeunes adultes de 18 à 25 ans sans formation professionnelle initiale achevée. Certaines personnes mineures peuvent également y accéder depuis les Guichets de la Transition 1 (T1) ; d'autres, âgées de plus de 25 ans et non certifiées, peuvent également intégrer une MIS T en cas d'objectif de placement en formation professionnelle. Les jeunes titulaires d'une maturité gymnasiale ou spécialisée, ainsi que les jeunes au bénéfice d'une Attestation fédérale de formation professionnelle (AFP) qui

⁴ <https://referentiel.insertion-vaud.ch/>

souhaitent obtenir un CFC, sont également éligibles. Les jeunes peuvent ou non être bénéficiaires d'aides financières (aide ponctuelle, bourse, RI, etc.). Ils et elles sont sans activité lucrative et ne perçoivent pas d'allocations (perte de gain maladie ou accident), ni de prestations de l'Assurance invalidité (rentes ou indemnités journalières AI).

Dans le canton de Vaud, les MIS T sont proposées, en majorité, par des prestataires privés (associations, fondations, coopératives...) à but non lucratif, qui deviennent des partenaires de l'Etat de Vaud dans la conduite de son action publique. Une convention de collaboration est signée. Le financement de la mesure est assuré par le biais d'un avenant annuel, qui fixe le nombre de places.

Dix prestataires, partenaires de l'Etat de Vaud, mettent en œuvre 12 mesures d'insertion sociale de transition (MIS T). Ces partenaires sont des acteurs expérimentés et reconnus du domaine de l'insertion socio-professionnelle et ils déploient leurs activités dans différentes régions du canton de Vaud (Lausanne, Jura-Nord Vaudois ; Broye-Vully ; Aigle – Pays d'en haut ; Morges-Aubonne-Cossonay ; Nyon ; Ouest Lausannois, Riviera), ce qui permet aux MIS T de pouvoir couvrir une grande partie du territoire cantonal. Les mesures mettent à disposition 483 places simultanées en 2024 et accueillent des jeunes en provenance des différentes régions vaudoises.

Les 12 MIS T déployées dans le canton de Vaud

Nom de la mesure	Organisme	Nombre de places simultanées	Lieu(x)
Accord	Le Relais	16	Renens
App&GO	Mode d'Emploi	82	Lausanne Payerne
BIO+	Mobilet'	39	Renens
BIP Jeunes	Mobilet'	15	Lausanne
Coach'in	Cherpillod	24	Payerne
Coaching+ JAD	OSEO Vaud	119	Lausanne, Morges, Nyon, Vevey, Yverdon
Connexion-Ressources JAD	Démarche	55	Aigle, Lausanne, Nyon, Yverdon
Coup de pouce emploi jeunes	Ginkgo	16	Vevey
Jobtrek	Jobtrek	60	Aigle, Lausanne, Morges, Yverdon
Orientation et placement en entreprise	Le Repuis	12	Grandson
Scenicprod	Démarche	25	Lausanne
Transfo	SemoNord	20	Yverdon

c) Les objectifs du mandat

La Direction de l'insertion et des solidarités (DIRIS) est chargée de la mise en place et du pilotage des différentes Mesures d'insertion sociale (MIS) du Canton de Vaud. Elle est engagée de longue date dans une démarche d'évaluation de l'action publique. En mai 2016, elle a lancé la première partie d'une évaluation sur les Mesures d'insertion pour les jeunes adultes en difficulté (MIS JAD). En 2019, elle a également accompagné l'élaboration participative d'un Référentiel de prestations par les prestataires eux-mêmes, qui permet de décrire et de valoriser les caractéristiques des MIS T⁵.

Soucieuse de poursuivre cette démarche d'évaluation, le DIRIS a confié à la HETS-FR le soin de réaliser une étude qualitative sur les problématiques rencontrées par les jeunes qui participent aux MIS T. L'étude est plus précisément structurée autour des trois axes de questionnements suivants :

- 1) Quelles problématiques sociales sont rencontrées par les jeunes qui participent aux MIS T ?**
- 2) Le profil des jeunes accueillis est-il similaire au sein de l'ensemble des MIS T ?**
- 3) Quelles sont les prestations mises en place par les MIS T et les compétences utilisées qui permettent d'avoir du succès avec les publics plus fragilisés ?**

En croisant les points de vue des professionnel·les œuvrant dans les MIS T et ceux des jeunes accompagné·es, cette étude qualitative vise donc un triple objectif : d'une part, il s'agit de mieux saisir les problématiques sociales que rencontrent les jeunes accueilli·es dans les MIS T ; d'autre part, l'enjeu est de dresser une sociographie des jeunes participant·es aux MIS T (autrement dit, une étude descriptive de leurs situations et parcours, attentive aux faits sociaux qui les caractérisent et aux relations entre ces derniers) afin d'identifier les similitudes mais aussi les éventuelles variations dans leurs profils et leurs caractéristiques en fonction du type de MIS T qu'ils et elles intègrent ; enfin, l'étude doit permettre de mettre en lumière des bonnes pratiques et des *success story* en identifiant les prestations, interventions et compétences mobilisées qui permettent aux publics plus fragilisés d'atteindre les objectifs généraux des MIS T (au regard du Référentiel déjà existant). Ce troisième questionnement

⁵ <https://referentiel.insertion-vaud.ch/>

invite ainsi à identifier les changements observables et significatifs que des prestations, interventions ou compétences données ont permis de produire sur les publics particulièrement vulnérables accueillis au sein des MIS T.

Cette étude qualitative s'inscrit dans un objectif de connaissance et d'apprentissage afin de tirer des enseignements sur les problématiques rencontrées par les jeunes accueilli-es au sein des MIS T, sur leurs profils et leurs caractéristiques mais aussi sur le succès de certaines prestations ou compétences utilisées. En conséquence, l'étude est de nature prospective et formative en ce qu'elle vise à dégager des enseignements, à identifier des bonnes pratiques et à proposer des recommandations pour améliorer le dispositif existant ou conceptualiser de futures interventions.

2) Méthodes, construction de l'échantillon et démarche

a) Une combinaison d'outils de collecte de données qualitatives

Pour répondre aux trois questionnements susmentionnés, nous avons opté pour une méthodologie d'enquête qualitative, basée sur des entretiens semi-directifs, des groupes de discussion (focus groups) et des observations.

Des entretiens semi-directifs

Des entretiens ont été conduits avec deux jeunes de chaque MIS T (n=24) ainsi qu'avec les responsables des mesures (n=12) et trois professionnel·les représentant·es des prescripteurs (n=3) qui orientent les jeunes vers les MIS T (Transition 1 – T1, Centres sociaux régionaux – CSR et Centre social d'intégration des réfugiés – CSIR). La méthode de l'entretien individuel semi-directif est apparue la plus appropriée pour entrer en profondeur dans les problématiques soulevées par les trois axes de questionnements en tenant compte des spécificités des acteurs·trices interviewé·es. Conduits sur la base de grilles d'entretien spécifiques selon les types d'acteurs·trices interrogé·es, ces entretiens avaient pour objectif de mieux comprendre les problématiques sociales que rencontrent les jeunes qui participent aux MIS T, d'identifier d'éventuelles différences dans leurs profils selon les MIS T auxquelles ils et elles participent, mais aussi de repérer des prestations et des compétences mobilisées qui rencontrent du succès auprès des publics plus fragilisés. Les entretiens, qui ont duré entre

une heure et deux heures, ont été enregistrés avec le consentement des enquêté-es, puis retranscrits et analysés thématiquement.

Des focus groups

Douze *focus groups* ont été réalisés auprès des jeunes bénéficiaires de chaque mesure. Chaque focus group a réuni entre 6 et 10 jeunes et a duré entre 2 et 3 heures. Nous avons également conduit deux focus groups avec des professionnel·les œuvrant dans les différentes MIS T : le premier focus a réuni 10 professionnel·les (issu·es de 10 MIS T) et le deuxième 9 professionnel·les (issu·es de 9 MIS T). Les 12 MIS T ont pu être représentées par un ou plusieurs de leurs professionnel·les au cours des deux focus groups. En sollicitant à chaque fois un professionnel·le de chaque mesure, nous souhaitons faire varier la composition du groupe afin de diversifier les points de vue et donc enrichir la connaissance des réalités de chaque MIS T. Ces focus groups visaient à aborder les questions relatives à l'évolution des situations personnelles des jeunes en lien avec les prestations proposées ou avec d'autres facteurs externes, mais aussi à offrir aux jeunes comme aux professionnel·les un espace pour se positionner sur les activités et prestations qu'ils et elles jugent importantes et « réussies » et donc pour identifier des bonnes pratiques et les principaux changements obtenus.

Des observations

Le dispositif d'enquête a été complété par une série d'observations *in situ* (une demi-journée par MIS T). En assistant en tant qu'observateur à des activités spécifiques comme des appuis scolaires (français, maths, culture générale, anglais), des entretiens individualisés de suivi et de coaching, des réunions de groupe, des ateliers (artistiques, « relooking », etc.) et divers événements (rencontre entre anciens bénéficiaires devenu·es apprenti·es et jeunes candidat·es à une place d'apprentissage, etc.), l'objectif visé était de pouvoir observer les acteur·trices « en situation ». Cette immersion au sein de chaque MIS T a permis de saisir ce que ne permettent pas de saisir les entretiens, à savoir des modalités concrètes de participation et d'accompagnements, des prestations et des compétences déployées en pratique et pouvant être couronnées de succès.

Une analyse documentaire

Une revue documentaire exhaustive a été effectuée afin de définir le cadre général de l'analyse, d'établir un certain nombre d'hypothèses pouvant être confrontées aux données qualitatives et d'apporter un premier faisceau de réponses aux trois champs de questionnements. L'analyse a porté sur les documents transmis par la DIRIS lors de la phase de démarrage ainsi que sur d'autres documents récoltés auprès des partenaires durant la phase de terrain : catalogue des MIS T, Référentiel de prestations, notes interne à la DIRIS (résultats des MIS T au cours de la dernière année académique 2022/2023), dépliants et brochures de présentations des MIS T, littérature grise sur les politiques et stratégies de l'Etat de Vaud en matière d'insertion des jeunes, etc.

b) Échantillon

La sélection des jeunes avec lesquels des entretiens semi-directifs ont été conduits s'est faite sur proposition des organisations partenaires. Pour sélectionner les personnes interrogées, les organisations partenaires ont veillé dans l'ensemble, à notre demande, à utiliser plusieurs critères permettant de tenir compte de la diversité des profils : l'âge, le sexe, l'origine géographique et l'origine migratoire, le type de permis de séjour et l'ancienneté dans la mesure. Pour la sélection des enquêté·es comme pour l'organisation des entretiens, et en accord avec le chef de projet de la DIRIS qui a supervisé ce mandat d'évaluation, une démarche participative impliquant les organisations partenaires était souhaitée. Sans prétendre à la représentativité au sens statistique, l'échantillon constitué apparaît significatif par son mode de constitution et sa diversité.

Dispositif d'enquête et échantillon

39 entretiens semi-directifs	Avec les responsables de mesure (n=12)
	Avec les jeunes (n=24)
	Avec les prescripteurs (n=3)
14 focus groups	Avec les jeunes (n=12)
	Avec les professionnel·les (n=2)
6 journées d'observations	Activités diverses (ateliers artistiques, « relooking », appui scolaire, séances de coaching, etc.) (1/2 journée d'observations par MIS T)

c) Une démarche à caractère typologique

Cette étude repose sur une démarche typologique. Sur la base des récits recueillis auprès des jeunes, combinés aux discours des professionnel·les et aux observations réalisées au sein des MIS T, nous avons élaboré quatre types idéaux de jeunes. Chaque type idéal est un tableau simplifié et schématisé de l'objet de l'étude (les problématiques rencontrées par les jeunes) et des observations saisies par l'enquête. Précisons d'emblée que la construction de types idéaux n'est pas le but de cette étude : elle constitue un moyen pour mettre de l'ordre dans l'abondance du matériau recueilli et rendre ce dernier plus intelligible. En élaborant ces types idéaux, nous avons cherché à retenir les éléments significatifs, les caractéristiques les plus saillantes et à leur donner un sens dans une construction d'ensemble. Comme l'écrit Didier Demazière, « la typologie apparaît comme une méthode efficace, permettant de s'extraire de la singularité des cas individuels et du foisonnement des matériaux pour dégager des similitudes sans évacuer la richesse des corpus » (Demazière, 2013). La typologie adoptée dans cette étude est une typologie à visée descriptive qui se donne pour objectif « de produire une description organisée du corpus, c'est-à-dire (...) d'identifier des différences et des similarités et de repérer des écarts et des proximités dans les récits. Dégager des significations typiques doit alors permettre de produire de l'intelligibilité dans un matériau débordant et foisonnant » (ibid.). Pour produire une description organisée du corpus, nous avons cherché à classer les matériaux empiriques recueillis (les observations d'un côté, les discours collectés par entretiens et lors des focus groups de l'autre) en regroupant la diversité des cas individuels en catégories ou classes différenciées et dotées de cohérence.

d) Biais et remarques

Il convient également d'apporter quelques précisions quant à la méthodologie adoptée, conformément aux objectifs de l'évaluation définis par le mandant. D'une part, cette étude n'est pas une étude d'impact et n'a donc pas pour objectif de mesurer les effets des actions mises en place par les MIS T sur les parcours d'insertion des jeunes, une fois sortis des MIS T. Pour réaliser une telle étude, c'est-à-dire pour saisir les changements observables et significatifs qui ont été produits, sous l'effet des mesures, sur les parcours des jeunes, il aurait été nécessaire de comparer la situation des jeunes au moment où ils sont inséré·es dans les MIS T avec leur situation post-MIS T, un ou deux ans plus tard par exemple, de façon à pouvoir

mesurer les changements réalisés. Or la présente étude n'adopte pas une telle méthodologie et poursuit un autre objectif. Elle vise d'abord à identifier et à reconstruire les problématiques rencontrées par les jeunes *en amont* de leurs entrées dans les MIS T et *au moment* où ils et elles y sont. Elle propose ensuite de mettre en évidence des activités ou des prestations qui ont du succès sur les jeunes au moment où ces derniers et ces dernières sont insérées dans les MIS T et à l'aune des parcours qui les ont conduits dans les MIS T. Autrement dit, si cette étude permet de repérer des « bonnes pratiques », c'est-à-dire d'identifier des compétences ou des prestations mobilisées par les professionnel·les qui produisent des effets positifs (au regard des objectifs des MIS T) sur les publics les plus vulnérables, elle ne permet pas cependant de dire si ces effets sont durables ou non.

Cette précision étant faite, il nous faut, d'autre part, souligner deux limites de l'étude. La première renvoie aux modalités de constitution de l'échantillon. Comme indiqué précédemment, la sélection des jeunes avec lesquels des entretiens semi-directifs et des focus groups ont été conduits s'est faite sur proposition des organisations partenaires (OP). Pour ce faire, nous avons demandé aux OP de sélectionner les jeunes à partir d'une série de critères (âge, sexe, nationalité, type de permis, ancienneté dans la mesure) qui permettaient de faire varier les profils des jeunes et de constituer ainsi un corpus diversifié. Si les OP ont très largement joué le jeu et ont fait du mieux qu'elles pouvaient pour satisfaire à ces exigences méthodologiques, elles ont aussi dû composer avec la réalité des jeunes, leurs contraintes, leurs empêchements ou imprévus et bien sûr avec le fait qu'ils et elles acceptent ou non de réaliser un entretien ou de participer à un focus group, dans la mesure où la participation à l'étude se faisait sur une base volontaire. Les jeunes sélectionné·es sont donc celles et ceux qui étaient non seulement disponibles mais qui étaient également disposé·es à se prêter à l'exercice de l'entretien ou du focus group. Or parler de soi, se mettre en récit, se raconter, nécessite, on le sait, des compétences sociales qui sont inégalement distribuées. Dès lors, ce mode de constitution de l'échantillon induit un biais dans la mesure où il conduit à ne rencontrer que les jeunes qui acceptent l'invitation (à l'entretien ou au focus group) et qui risquent de ne pas faire partie - on peut en faire l'hypothèse - des publics les plus vulnérables des MIS T. À l'inverse, les jeunes les plus vulnérables qui sont aussi sans doute celles et ceux qui sont les moins enclin·es à accepter de participer à l'enquête, se trouvent ainsi invisibilisé·es.

Une deuxième limite de l'étude renvoie à la taille et à la nature de l'échantillon. Si le corpus constitué est robuste et permet la prise en compte d'une grande diversité de situations et de points de vue, il ne permet pas d'objectiver, par des données quantitatives, d'éventuelles différences ou variations dans les problématiques et les profils des jeunes (selon le genre par exemple).

I) Typologie des profils et problématiques sociales des jeunes inséré·es dans les MIS T

La liste des problématiques rencontrées par les jeunes qui participent aux MIS T est longue : aux difficultés scolaires (absentéisme, lacunes, décrochage...) et familiales (conflits, ruptures, violences...) s'ajoutent des problèmes économiques et financiers (précarité, endettement), de logement (instabilité résidentielle), de garde d'enfants (absence de solution de garde) mais aussi de probables discriminations à l'embauche, des dépendances (aux jeux ou à certaines substances), des troubles « dys » (dyslexie, dysphasie, etc.), des troubles du déficit de l'attention (TDA) avec ou sans hyperactivité, de l'anxiété, des dépressions, des troubles du spectre autistique (TSA), etc. Plutôt que de dresser un inventaire à la Prévert, cette première partie dégage et reconstruit quatre profils types de jeunes qui se ressemblent du point de vue des problématiques qu'ils et elles rencontrent. Ces quatre profils - les « malgré eux », les « vulnérables », les « empêchés » et les « désajustés » - constituent des idéaux-types, construits à partir de l'identification de leurs différences et de leurs similarités. Cette typologie partage certains points communs avec les typologies existantes qui portent sur les parcours des JAD en France (Couronné et al., 2020) ou sur les effets socialisateurs des dispositifs d'insertion bas seuil destinés aux jeunes sans qualifications en Suisse⁶. Elle s'en distingue cependant dans la mesure où, comme toute typologie, elle est intrinsèquement liée aux matériaux récoltés et donc aux spécificités des publics accueillis dans les MIS T. Ces quatre profils se retrouvent dans les 12 MIS T mais leur proportion n'est toutefois pas la même au sein de chaque mesure. En effet, comme nous le verrons à la fin de cette partie, les

⁶<https://www.hetsl.ch/laress/catalogue-des-recherches/detail/recherche/nouveaux-dispositifs-nouvelles-dispositions-les-effets-des-dispositifs-dinsertion-bas-seuil-sur-les-jeunes-sans-qualifications-7325>.

prescripteurs jouent un rôle important dans la différenciation des publics accueillis au sein des MIS T.

A) Les « malgré eux » : vulnérabilités multiples et dépossession de soi

Le groupe des « malgré eux » est constitué de jeunes qui comptent parmi les plus vulnérables, les plus précaires et qui cumulent les plus grandes difficultés (scolaires, familiales, économiques, psychologiques) parmi les publics accueillis dans les MIS T. Ces jeunes sont souvent décrits par les professionnel·les comme des jeunes « à situations très complexes ». De fait, ils et elles sont confronté·es à des difficultés multidimensionnelles qui les conduisent à connaître une diversité de prises en charge (éducative, scolaire, médicale voire judiciaire). Cumul des difficultés et prise en charge institutionnelle longue constituent deux caractéristiques qui singularisent cette population. Ce faisant, ce groupe de jeunes partage plusieurs caractéristiques avec les jeunes « NEET » (not in education, employment, or training) qui ont connu des parcours « hyperinstitutionnalisés » (Couronné & Sarfati, 2018).

Les « malgré eux » connaissent d’abord les parcours scolaires les plus brefs et les plus perturbés parmi les jeunes participant·es aux MIS T. La plupart d’entre eux et elles sont sorties du système scolaire avant la fin de la scolarité obligatoire (11^{ème} année) et donc sans avoir obtenu le certificat de fin d’études secondaires. Dans notre échantillon, il s’agit plus souvent de garçons que de filles, ce qui n’est pas surprenant dans la mesure où, la littérature dédiée en atteste, les premiers sont plus souvent en échec scolaire que les secondes (Bernard & Michaut, 2014 ; Blaya, 2010). Leur décrochage scolaire (Bernard, 2011) opère selon plusieurs phases⁷. Il débute par les premiers redoublements, qui interviennent souvent dès le début de la scolarité, c’est-à-dire au moment des apprentissages fondamentaux. Ces difficultés scolaires précoces conduisent à les orienter vers des dispositifs scolaires spécialisés, comme les classes de développement (classes D). Destinées aux élèves qui ne peuvent pas tirer profit de l’enseignement dans une classe ordinaire, les classes D proposent un enseignement et un programme individualisés dans des classes de petite taille. Si cette orientation fait l’objet de

⁷ L’expression « décrochage scolaire » est aujourd’hui de plus en plus utilisée pour désigner la problématique des ruptures de scolarité à faible niveau de qualification. Le terme « décrochage » soulève néanmoins des difficultés de définition (Bernard, 2014). Pour notre part, nous l’employons ici pour désigner les sorties prématurées ou sans qualification du système scolaire et considérons qu’il constitue moins un état qu’un processus multifactoriel qui peut s’étaler sur plusieurs années (Esterle-Hedibel, 2007).

critiques, rétrospectivement au moins, par un certain nombre de jeunes, force est cependant de constater que la majorité d'entre eux et elles la vivent comme « allant de soi », sur le mode de la résignation. Elle s'accompagne souvent d'un « décrochage de l'intérieur » (Bautier et al., 2002 ; Bonnéry, 2003), c'est-à-dire d'un processus de désaffiliation progressive et souvent silencieuse, lié notamment à des malentendus nés des écarts entre la culture scolaire et l'environnement économique, social et familial » des jeunes (Bruno et al, 2017, p. 252). Ce processus se traduit notamment par des redoublements à répétition. S'ensuit une phase où le décrochage se manifeste par des signes plus ostensibles (absentéisme, problèmes de comportement dans certains cas), conduisant à un « décrochage vers l'extérieur », c'est-à-dire vers une sortie du système scolaire avant la fin de la scolarité obligatoire. Pour expliquer ce décrochage, ces jeunes évoquent deux types de motifs. Le premier tend à mettre en cause l'école elle-même : c'est la pédagogie des enseignant·es, les contenus de formation (« trop éloignés du monde réel », « on n'apprend pas à gérer sa vie d'adulte ») ou le fonctionnement et l'utilité même de l'école qui sont mis en cause (« c'est inutile l'école ») et qui auraient engendré un « ras le bol » de l'école. Le deuxième type de motifs du décrochage scolaire renvoie aux situations personnelles des jeunes, c'est-à-dire à leurs conditions d'existence. Jayani⁸ réfère par exemple son décrochage à sa situation familiale : « Comment j'aurais pu réussir à l'école et dans la vie alors que mon père est alcoolique et qu'il y a des embrouilles en permanence à la maison ? », demande-t-il avec lucidité. L'absence de soutien scolaire à la maison est également évoquée par certain·es jeunes pour expliquer leurs échecs et détachement scolaires. Toutefois, les familles de ces jeunes ne sont pas toutes désengagées vis-à-vis de la scolarité de leurs enfants. À rebours de l'image des parents démissionnaires, les récits recueillis évoquent, dans un certain nombre de cas, le soutien reçu par un parent ou par un proche (oncle, tante, etc.), y compris lorsque ce dernier ou cette dernière est éloigné·e de la culture scolaire (« ma mère elle n'est pas trop école mais elle faisait ce qu'elle pouvait »). Il reste que cette bonne volonté scolaire ne semble pas suffire pour combler la distance qui sépare objectivement ces jeunes de la culture scolaire.

Aux difficultés scolaires rencontrées, s'ajoutent ensuite des difficultés économiques qui sont en grande partie héritées. Ces jeunes connaissent des conditions matérielles d'existence très précaires. Leurs parents appartiennent en très grande majorité aux fractions les plus

⁸ Afin de préserver l'anonymat des jeunes, nous avons modifié systématiquement leurs noms.

précarisées des classes populaires⁹ : souvent sans diplôme et sans emploi, ils sont bénéficiaires du revenu d'insertion, la prestation monétaire de l'aide sociale, ou de l'Assurance invalidité (AI). Les récits recueillis évoquent des situations d'endettement, de poursuites et de défauts de bien. La fragilité économique des parents se transmet aux enfants, qui sont eux-mêmes souvent endettés. Les problèmes économiques se traduisent – ou sont accompagnés – par des trajectoires résidentielles marquées par une grande instabilité et précarité. À titre d'exemple, Kevin (20 ans) a déménagé plus de 7 fois, Anthony (18 ans) et Thomas (19 ans) ont déménagé 5 fois, Frédéric (20 ans) 4 fois. Ces déménagements à répétition conduisent les jeunes à changer fréquemment d'établissements scolaires. Au-delà des difficultés économiques et de l'instabilité de leurs trajectoires résidentielles, ces jeunes ont aussi pour point commun de grandir dans des contextes familiaux conflictuels, marqués par des violences intra-familiales, des accidents biographiques (décès, maladie) et un affaiblissement du contrôle parental. Le service de protection de la jeunesse est souvent intervenu dans ces familles et quelques jeunes ont été placés en famille d'accueil. Nora par exemple, explique que « c'est une ancienne psy qui avait fait une alerte à la DGEJ [Direction générale de l'enfance et de la jeunesse], c'est elle qui les avait contactés, j'ai eu une éducatrice à la maison pendant un moment et puis ensuite j'ai été en famille d'accueil ». Une partie de ces jeunes est également confrontée à des problématiques de santé mentale (agoraphobie, anxiété, dépression, troubles borderline, etc.) ou à des addictions, et une partie d'entre eux et elles est au bénéfice d'un suivi psychologique ou psychiatrique tandis que d'autres ne le sont pas ou ne le sont plus, soit parce « cela ne leur convient plus ou ils [et elles] estiment ne plus en avoir besoin », soit parce que « le suivi n'est pas encore en place parce que le délai est souvent très long pour trouver une place » (responsable de mesure).

À l'instar des jeunes NEET, l'accumulation de ces difficultés les conduit à passer par différents dispositifs visant à résoudre des problèmes de natures différentes : dispositifs scolaires spécialisés, dispositifs d'aide sociale à l'enfance, dispositifs de soins et dispositifs d'insertion socioprofessionnelle notamment (Couronné et al., 2022). Depuis leur plus jeune âge, ces jeunes font ainsi l'objet de nombreuses prises en charge par des assistantes sociales, des conseiller·ères d'orientation, des psychologues ou des professionnel·les des services de protection de l'enfance (Couronné & Serfati, 2018, p. 47). Ils et elles connaissent des parcours

⁹ Les classes populaires sont entendues ici comme des groupes sociaux qui occupent des positions dominées dans l'espace social, à la fois économiquement, culturellement et symboliquement (Schwartz, 1998).

de prise en charge institutionnelle longs marqués par des expériences d'échec à répétition et des effets d'étiquetage¹⁰ : passés par des épreuves de « dépréciation morale » (Paugam, 2002, p. 219), ces jeunes ont intériorisé au fil de leurs parcours une identité négative et un sentiment de dépossession de soi (cf. vignette 1). Leur profil s'approche le plus de la figure de la « désinsertion » (De Gaulejac, 1994) ou de celle de la « désaffiliation » élaborée par Robert Castel (1994)¹¹. Très éloigné·es de la norme de la séquence école-formation-emploi, ces jeunes sont souvent orienté·es vers l'AI (Andiamo).

Vignette 1. Jayani : une dépossession symbolique de soi

Jayani a 18 ans, il est né à Vevey, de parents originaires du Sri Lanka. Sa mère est femme de ménage et son père est à l'AI, il est alcoolique et a des problèmes de santé. Ses parents ont divorcé quand Jayani avait 8 ans. Il a une grande sœur (20 ans) qui a récemment obtenu un CFC d'employée de commerce. Jayani a connu une scolarité très chaotique. À 7 ans, il redouble la 4P mais explique ne pas savoir pourquoi : « je ne sais même pas pourquoi ils m'ont fait redoubler ». À ce moment-là, il y a beaucoup de conflits et de violences à la maison entre ses parents, « le SPJ venait à la maison ». En proie à d'importantes difficultés scolaires, Jayani est orienté par le SPJ vers Ginkgo à partir de la 9P : il intègre la mesure pour les jeunes mineurs et bénéficie alors de cours d'appui scolaire tout en restant scolarisé. Cet appui lui est d'une grande aide, « ça m'a beaucoup aidé, j'ai eu mon premier 6 à l'école grâce à Ginkgo ». Cependant, Jayani interrompt sa scolarité obligatoire en 10^{ème} année et sort du système scolaire avec une attestation de fin d'étude : « j'ai disparu de l'école, je n'y allais plus, je traînais avec les amis mais je n'allais pas à l'école donc j'ai arrêté ». Sa socialisation juvénile a alors pour cadre le quartier populaire qu'il habite. Cette socialisation a constitué pour lui, comme pour les garçons de classes populaires en rupture avec l'école (Millet & Thin, 2005), un espace de requalification symbolique. Si ses relations avec son groupe de pairs sont sources de valorisation, elles tendent en même temps à l'éloigner des normes de l'institution scolaire. Le SPJ l'oriente alors vers une mesure de réinsertion, Inizio, portée par OSEO Vaud, mais il arrête au bout de 3 mois car « on m'a envoyé là-bas mais c'était nul, ça ne servait à rien ». Il a

¹⁰ Au cours de leurs parcours, ces jeunes se voient apposer, par leur environnement proche, par les institutions qu'ils et elles traversent et plus largement par la société, différentes étiquettes négatives (« cancre », « assisté », « délinquant », etc.) qui viennent sanctionner des comportements déviants. Sur les processus d'étiquetage, voir (Becker, 1963 ; Goffman, 1963).

¹¹ Pour Castel, la désaffiliation sociale désigne le processus de délitement de deux liens : l'intégration par le travail et l'insertion dans une société socio-familiale.

alors 16 ans. Jusqu'à ses 18 ans, il explique qu'il ne fait rien, qu'il voit ses amis, qu'il traîne dehors, qu'il consomme du cannabis et flirte avec la petite délinquance. Il est alors envoyé 5 mois au Sri Lanka par sa mère pour « le redresser », pour le « remettre dans le droit chemin ». À son retour en Suisse, Jayani a arrêté de fumer du cannabis et commence par aider sa mère dans son travail de femme de ménage. « On voulait m'envoyer dans une mesure de l'AI mais mon dossier a été fermé car j'étais au Sri Lanka ». Il s'inscrit ensuite au social et doit, en contrepartie de l'aide financière que le CSR lui apporte, intégrer une mesure de réinsertion : « On m'a envoyé à Ginkgo, que je connaissais déjà, donc c'est bien, j'aime bien les gens ici, je connais déjà ». Au moment où se déroule l'entretien, Jayani vient tout juste de rejoindre Coup de pouce emploi jeunes de Ginkgo et se dit satisfait d'être là même si, là encore, il ne semble pas choisir mais subir cette décision. Le récit que livre Jayani de son propre parcours est en effet marqué par une absence manifeste de maîtrise de sa propre trajectoire de vie (« ils m'ont fait redoubler », « on m'a envoyé là-bas », « on voulait m'envoyer ») révélatrice à bien des égards d'une dépossession symbolique de soi. Tout au long de son parcours, Jayani s'est vu dire ce qu'il devait faire et où il devait aller par différentes institutions (scolaires, administratives, sociales). Cette dépossession de soi apparaît problématique au regard des objectifs des MIST qui appellent les jeunes à s'activer et à gagner en autonomie.

B) Les « vulnérables » : échecs scolaires et fragilités psycho-sociales

Le groupe des jeunes « vulnérables » partage au moins trois caractéristiques qui le singularisent : ils et elles grandissent d'abord dans des milieux sociaux relativement plus dotés que ceux des « malgré eux » mais qui connaissent cependant des formes de fragilisation économique et professionnelle ; ces jeunes sont ensuite souvent affectés par différents troubles « dys » et/ou par une fragilité psychique diffuse ; ils et elles sont enfin, pour ces différentes raisons, confronté-es à des difficultés scolaires moyennes ou importantes. Ces jeunes sont souvent décrits par les professionnel·les comme des jeunes « vulnérables », « peu autonomes » et dont l'insertion socio-professionnelle est bloquée par des facteurs psycho-sociaux.

Premièrement, les « vulnérables » appartiennent dans l'ensemble à des familles de la petite classe moyenne en voie de déclassement social : ils et elles ont en effet pour point

commun de grandir dans des contextes familiaux marqués par une fragilisation économique et professionnelle. Les parents de Mathilde par exemple (père ouvrier qualifié, mère ouvrière dans une grande entreprise), connaissent une fragilisation économique depuis que la mère a été licenciée après avoir travaillé 15 ans dans la même entreprise. De même, les parents de Freddy connaissent de sérieuses difficultés financières depuis que leur petite entreprise familiale de nettoyage a fait faillite. Il en va de même pour Kevin dont le père (ouvrier qualifié) est passé à l'AI après un accident de travail. Alors que leurs parents occupaient des positions stabilisées et « respectables » dans le monde du salariat, ils se retrouvent confrontés à des contraintes professionnelles et économiques qui remettent en cause cette stabilité. À ces difficultés économiques s'ajoutent également des conflits familiaux qui prennent des formes et des intensités variables selon les jeunes (conflits internes, violences dans certains cas).

Deuxièmement, le groupe des « vulnérables » rassemble un certain nombre de jeunes qui sont affectés par différents troubles ou déficiences : troubles d'acquisition du langage (dysphasie), du développement moteur (dyspraxie), des apprentissages (dyslexie, dysorthographe, dyscalculie), de l'attention (avec ou sans hyperactivité) ou encore déficience auditive. Au-delà de ces troubles qui ont été diagnostiqués souvent durant leur scolarité, parfois plus tardivement (depuis qu'ils et elles sont entré-es en MIS T), certains et certaines sont confrontées à une fragilité psychique diffuse et à diverses problématiques psychosociales. Kevin par exemple explique avoir été atteint durant plusieurs années d'une phobie administrative qui le rendait incapable d'entreprendre des démarches basiques : « Même pour des trucs bêtes, d'appeler son opérateur pour pouvoir dire qu'on ne comprend pas une facture, cela me fait peur. Je n'y arrive pas même si maintenant cela va mieux ».

Troisièmement, les jeunes « vulnérables » empruntent généralement durant leur scolarité dans le secondaire I les sections les moins exigeantes et connaissent des difficultés scolaires qui se traduisent par de l'absentéisme, des redoublements ainsi que, quoique plus rarement, par des orientations en classe D voire des décrochages scolaires. Si les troubles de l'apprentissage que certain-es connaissent expliquent pour partie leurs difficultés scolaires (Bonnéry, 2007), ils n'en épuisent pas l'explication. Pour expliquer leurs parcours scolaires chahutés, bon nombre de jeunes évoquent d'abord des « erreurs d'aiguillage » (Becquemin et al., 2012). Celles-ci renvoient pour les jeunes à des problèmes d'orientation mais aussi plus largement « à l'impression (...) de ne pas être à leur place ou à celle qu'ils souhaiteraient, pour des raisons variées » (ibid., p. 10). Cette impression est particulièrement vivace pour les

quelques jeunes qui ont été orientés dans un dispositif scolaire spécialisé (en classe D). Ces jeunes imputent leurs difficultés scolaires et leur décrochage à cette orientation. Julien par exemple, qui a arrêté l'école en 8^{ème} année, explique qu'à cause de son orientation en classe D il a appris « à travailler doucement, à ne pas aller vite, car la classe de développement c'est très lent, c'est très individualisé, c'est des petites classes de 10 élèves, j'ai pris beaucoup de retard et aujourd'hui je pense que c'était une erreur de m'orienter en classe de développement car ça a péjoré tout mon parcours scolaire, j'ai redoublé plusieurs fois ». De même, Michaël raconte qu'il a été « mis en classe de développement », « sauf que là-bas j'avais un niveau largement supérieur aux personnes qui étaient aussi en classe de développement, les élèves qui sont en classe D c'est souvent les plus nuls et le problème c'est que dans ces classes-là, tu ne fais pas grand-chose à part regarder des films », alors « on m'a remis ensuite dans une classe normale, en 8^{ème} VSO, mais je n'ai pas réussi à me mettre dans le rythme de la huitième, je suis arrivé en huitième et je n'avais pas les notions de bases même de cinquième ou sixième ». Alors que l'orientation en classe D est vécue par les « malgré eux » sur le mode de la résignation, comme si elle était inscrite dans un destin de classe tout tracé, elle est plus souvent perçue par les jeunes « vulnérables » comme une disqualification scolaire et sociale et suscite davantage des incompréhensions et du mécontentement. En entretiens, elles et ils sont plus prompt-es à déplorer le fait d'avoir été mélangés « avec les élèves les plus nuls », « les plus perturbateurs », « les cancre », « dans des classes où on met ceux qui s'en foutent de tout », plus prompt-es donc à vivre cette orientation comme un déclassement et à contester d'avoir été mélangé aux élèves issus des fractions déshéritées des classes populaires (Collovald & Schwartz, 2006). Si cette orientation en classe D prend dans le cas des jeunes « vulnérables » une tournure plus tragique, c'est sans doute en raison de la pente de leurs trajectoires sociales familiales et des aspirations scolaires parentales, qui les inclinent à attendre mieux et à viser plus haut qu'une classe D. Au-delà des « erreurs d'aiguillage », de ces orientations déçues et subies, deux autres motifs sont fréquemment avancés par les jeunes pour rendre compte de leurs difficultés scolaires. Le premier renvoie à l'isolement social vécu durant la scolarité. Jonathan par exemple, en filière VG, considéré comme bon élève jusqu'en 10^{ème} année, explique avoir décroché scolairement en raison de l'isolement social dans lequel il s'est retrouvé plongé suite à un changement de classe : « J'étais en VG, j'avais de bonnes notes, sauf en allemand mais sinon très positif. À partir de la 10^{ème} année... au début je venais de moins en moins à l'école, et avec le temps je n'y allais quasiment plus.

Je commençais à être retiré du groupe socialement, de ne plus appartenir à cet endroit et j'avais l'impression de ne pouvoir parler à personne (...) j'avais déjà des soucis dans ma famille, qui sont toujours présents mais qui n'avaient pas augmenté spécialement à ce moment ». Le deuxième motif fait référence aux situations de harcèlement vécues à l'école, qui rejoignent le thème plus global des violences scolaires (Debardieux, 1996 ; La Borderie, 2006) : moqueries, insultes, humiliations, menaces ou agressions physiques constituent des expériences qui compliquent plusieurs parcours scolaires.

À l'exception de quelques jeunes qui décrochent, la plupart des « vulnérables » parviennent, en dépit de leurs difficultés scolaires, à terminer leur scolarité obligatoire et donc à obtenir le certificat de fin d'études. Au sortir de la 11^{ème} année, une petite partie d'entre elles et eux parvient à entrer en formation du secondaire II en trouvant une place d'apprentissage (plus souvent AFP que CFC). Toutefois, ils et elles font partie des nombreux jeunes qui résilient leur contrat d'apprentissage¹². Si les raisons évoquées par les jeunes pour expliquer ces arrêts d'apprentissage sont variées, trois motifs sont plus souvent mobilisés. Les conditions de travail d'abord (pénibilité, horaires, rapports hiérarchiques), les problèmes de santé ou les difficultés scolaires à l'école professionnelle ensuite, et les « erreurs d'aiguillage » (choix du métier par défaut) enfin. Ce dernier motif est le plus récurrent et concerne également la filière AFP qui est « choisie » faute de mieux, c'est-à-dire faute d'avoir pu accéder à un CFC qui reste plus valorisé. Nombre de jeunes qui réalisent un AFP perçoivent cette filière, dans laquelle sont objectivement regroupés les jeunes les plus faibles scolairement (Imdorf, 2018, Meyer, 2018), comme une filière de relégation¹³. Freddy explique par exemple que « les profs m'ont fortement conseillé de faire un AFP parce que c'était plus court, plus lent, mais ça a été l'erreur de ma vie ». Suite à ces arrêts d'apprentissage et avant de rejoindre les MIS T, ces jeunes se redirigent vers des dispositifs d'insertion comme le Semestre de motivation (SeMo) ou l'Ecole de la transition (EdT)¹⁴, et retrouvent alors d'autres jeunes « vulnérables » qui sont passés comme eux par les filières à exigences élémentaires

¹² Le taux de résiliation de contrat d'apprentissage est relativement élevé en Suisse, dans les deux filières (CFC et AFP) : il était de 22% en 2017 (OFS).

¹³ Alors que la filière professionnelle est largement fréquentée et valorisée dans le contexte de formation en Suisse, « la création de la filière AFP semble participer de la création d'une filière ressemblant, par sa composition et son image, à ce que connaissent nombre de pays où la voie professionnelle est une filière de relégation destinée aux seules jeunesses populaires » (Bosset et al., 2020, p. 56).

¹⁴ L'EdT est la nouvelle appellation de l'Organisme pour le Perfectionnement scolaire, la transition et l'Insertion professionnelle (OPTI).

mais qui ne sont pas parvenus à entrer directement dans une formation post-obligatoire. Les récits recueillis évoquent les difficultés rencontrées par ces jeunes pour trouver une place d'apprentissage au sortir de la 11^{ème} année et rejoignent ce que montre la littérature dédiée, à savoir que les jeunes qui ont de faibles résultats scolaires et qui ne disposent pas de certaines compétences sociales et personnelles (autonomie, faculté d'anticipation, réflexion, sens pratique), considérées par les recruteurs comme des critères essentiels de sélection, ont moins de chance de trouver une place d'apprentissage parce qu'ils et elles répondent moins aux attentes implicites des employeurs en matière de *soft skills* (Goastellec & Ruiz, 2015).

Qu'ils et elles aient obtenu ou non une formation post-obligatoire, les « vulnérables » se retrouvent donc dans des mesures d'insertion (SeMo et EdT notamment) qui constituent des lieux communs dans leurs parcours et qui précèdent leur entrée en MIS T, comme le souligne cette responsable de mesure :

« Oui, il y'a quand même une grande partie qui a fait plusieurs mesures avant. Des fois ils ont fait le SeMo, cela s'est mal passé et puis ils ont dû arrêter le SEMO, il y en a beaucoup qui sont en rupture du SeMo. Ils ont directement été orientés là-bas, mais les exigences étaient trop élevées pour eux, donc leur mesure s'est interrompue. Beaucoup sont passés par une ou deux mesures de la région, il y a eu des interruptions et ils sont venus ici » (responsable de mesure)

Les passages par le SeMo ou par l'EdT sont souvent décrits, par les jeunes, comme des expériences négatives (« c'était trop scolaire », « ça ressemblait trop à l'école », « on n'avait pas de liberté »).

Vignette 2. Ludovic, une scolarité contrariée par différents troubles

Né en 2002, d'un père à la tête d'une petite PME (qui fait faillite) et d'une mère responsable d'une entreprise de nettoyage, Ludovic est placé en classe D en 4^{ème} année en raison de difficultés d'apprentissage. Il est en effet affecté par un trouble de l'audition mais qui ne sera détecté que tardivement, à l'âge de 14 ans. Il ne garde pas un souvenir heureux de son expérience de la classe D, où il dit avoir été confronté à « un enseignant maltraitant » et « à des problèmes de pédagogie ». Il est remis à partir de la 8^{ème} année dans une classe normale, mais considère que « c'était une erreur car j'avais encore plus de lacunes, je n'ai pas peur de dire qu'en 8^{ème} année j'avais un niveau 4P ». En plus de son problème d'audition, Ludovic

apprend qu'il a « de la dyslexie, de la dysorthographe et de la dyscalculie » « qui peuvent alimenter encore plus (s)es problèmes d'apprentissage ». Ces troubles « dys » sont eux-aussi détectés tardivement, à l'âge de 15 ans. À la maison, Ludovic ne peut compter sur le soutien scolaire de ses parents et grandit auprès d'un père « exigeant, très dur, [qui] a créé beaucoup de traumatismes en moi, [qui] m'a mis beaucoup d'exigences et beaucoup dénigré ». En secondaire, Ludovic bénéficie d'aménagements scolaires en raison de ses problèmes d'apprentissages et obtient son certificat de fin d'études. Il aurait souhaité aller en VP mais « vu mon parcours scolaire, c'était impossible pour moi ». Ses enseignant-es lui conseillent alors de s'orienter vers un apprentissage en filière AFP : « les profs m'ont fortement conseillé de faire un AFP parce qu'ils disaient que ça allait plus lentement ». Son apprentissage dans le domaine des soins gériatriques (Aide en soins et accompagnement) se déroule très mal car « ils traitaient les apprentis comme de la merde », « il y avait pas mal de maltraitance avec la personne âgée » et « j'ai vécu une forme de harcèlement au travail ». Si Ludovic considère que l'AFP « a été l'erreur de [sa] vie, parce que c'était trop facile », il a cependant de bonnes notes à l'école et se voit offrir la possibilité de poursuivre sur un CFC d'assistant en soins et santé communautaire (ASS) auquel il mettra fin un an plus tard. Il résilie en effet son contrat d'apprentissage car « pour moi c'était beaucoup trop difficile, j'arrivais plus à suivre, parce que la formation est assez exigeante ». Il évoque également les conditions de travail (« les horaires de travail, vous n'avez pas de vie sociale, vous êtes payé comme de la merde »). C'est aussi le moment où il est confronté à « des gros problèmes de famille » (problèmes de couple entre ses parents, violences, maltraitements), où il n'arrive plus à suivre, n'arrive plus à dormir et fait deux « burnouts ». Après l'arrêt de son apprentissage, il intègre sur le conseil de la conseillère aux apprentis une mesure d'insertion dans laquelle il reste moins d'un an. C'est ensuite la conseillère en orientation de cette mesure qui l'oriente vers une MIS T.

C) Les « empêchés » : le poids des obstacles institutionnels et linguistiques

La catégorie des « empêchés » est constituée principalement de jeunes issus de la migration. Une partie de ces jeunes provient de la migration économique tandis qu'une autre partie relève de l'asile : ils et elles obtiennent le statut de réfugiés (permis B ou F) en Suisse¹⁵,

¹⁵ Selon la Convention relative au statut des réfugié-es de 1951, un ou une « réfugié-e » est une personne qui, « craignant avec raison d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance

souvent après un parcours d'obstacles (Epinay et al., 2021). Passé-es par le Centre fédéral d'asile (CFA), ils et elles sont orientés vers le CSIR après avoir obtenu le statut de réfugié-e. Avant de rejoindre le CSIR, certain-es sont également passé-es par l'EVAM après avoir obtenu une admission provisoire ou lorsqu'ils et elles étaient dans l'attente de l'instruction de leur demande pour le statut de réfugié-e par le CFA. C'est généralement à partir du CSIR qu'ils et elles rejoignent ensuite une MIS T. Que ces jeunes soient issus de la migration économique ou de l'asile, leurs possibilités d'insertion apparaissent entravées par des obstacles d'ordre institutionnel et linguistique, bien établis par la littérature (par exemple Bertrand, 2017 ; Hainmueller et al., 2016) : la langue, le statut, la reconnaissance des diplômes et des qualifications ou encore les discriminations à l'embauche constituent des obstacles auxquels les personnes issues de la migration sont confrontées dans leur insertion professionnelle en Suisse comme ailleurs (Efionayi-Mäder & Ruedin, 2014 ; Zschirnt & Fibbi, 2019).

Une partie des « empêchés » fait d'abord face aux problèmes de la reconnaissance des diplômes. Pedro par exemple, 16 ans, de nationalité portugaise (père ouvrier sur les chantiers, mère femme de ménage), est arrivé en Suisse après avoir vécu quelques années en Belgique : « Mes parents avaient plus d'opportunités de travail ici. Et surtout qu'en Belgique on a eu certains problèmes financiers. Du coup à cause de ces problèmes, mes parents ont décidé de venir ici, avec davantage d'opportunités ». En Belgique, il a obtenu un diplôme du secondaire qui permet d'accéder au général (professionnel ou technique) mais ne parvient pas à le faire reconnaître en Suisse : « Quand j'ai demandé ils m'ont dit que le diplôme belge n'avait pas d'équivalence et qu'il ne sert pas à grand-chose en Suisse ». D'autres jeunes « empêchés » ne sont pas en mesure de faire reconnaître leurs diplômes parce qu'ils et elles ont été contraint-es de fuir précipitamment leurs pays sans pouvoir emporter attestations ou certificats scolaires, à l'instar de Samia qui réalise 9 ans d'étude en Irak : « toutes les attestations, tous les documents que j'avais comme quoi j'avais fait l'école, je n'ai pas pu les prendre avec moi parce que je suis venue en Suisse en bateau. Et puis c'était très compliqué ». Pour ces jeunes réfugié-es, en particulier lorsqu'ils et elles ont suivi des études plus ou moins longues dans leurs pays d'origine, leurs trajectoires migratoires et l'absence de reconnaissance de leurs diplômes à leur arrivée en Suisse engendrent des formes de déclassement (Keyhani, 2020).

à un certain groupe social ou de ses opinions politiques, se trouve hors du pays dont elle a la nationalité et qui ne peut ou, du fait de cette crainte, ne veut se réclamer de la protection de ce pays » (Art. 1A (2)).

Les « empêchés » sont ensuite très souvent confrontés à l'obstacle de la langue, une bonne partie d'entre eux et elles étant allophones. L'obstacle linguistique figure parmi les difficultés les plus récurrentes dans les récits que livrent ces jeunes. Ces derniers et dernières apparaissent néanmoins inégalement doté-es pour y faire face. Alors que certains jeunes, principalement issus de la migration économique, ont les ressources pour suivre durant une année entière des cours intensifs de langue dispensés dans des écoles privées, la plupart des jeunes qui obtiennent le statut de réfugié-es ont suivi des cours de français semi-intensifs et intensifs (niveau B2 maximum) durant quelques mois au sein de l'EVAM. Au-delà de la langue, c'est aussi la difficulté à comprendre, à se repérer et à s'adapter au système de formation en Suisse qui est mentionnée en entretiens. Sofia, qui est arrivée en Suisse il y a deux ans (elle arrive de Tunisie), explique par exemple comment elle s'est sentie « perdue » à son arrivée en Suisse parce qu'elle ne comprenait pas le système de formation : « On m'avait mise dans la voie d'apprentissage directement, c'est-à-dire que je ne comprenais pas le système, la première année ici était difficile au niveau de l'adaptation, c'est vraiment ici [dans la MIS T] que j'ai commencé à me stabiliser et à connaître le système suisse car je ne connaissais pas du tout ce système d'apprentissage ». Si certain-es jeunes ont suivi des modules « d'information et de sensibilisation à la vie en Suisse » (phase dite d'« accueil et socialisation ») au sein de l'EVAM, ils et elles ont été peu informé-es sur le système de formation en Suisse qui reste opaque pour bon nombre de ces jeunes qui arrivent en MIS T.

Aux difficultés linguistiques et d'adaptation au système de formation suisse, s'ajoute aussi le problème de la garde des enfants pour certaines jeunes mères. Si cette difficulté ne concerne pas uniquement les jeunes issus de la migration, les récits recueillis indiquent que c'est dans cette population qu'elle est la plus fréquente. Nour, par exemple, d'origine syrienne et maman d'un enfant en bas âge, raconte comment l'absence de solutions de garde pour son fils l'a conduite à ne pas postuler pour des stages la première année :

« La première année je ne pouvais pas postuler pour faire des stages car je n'avais pas de solutions de garde pour mon fils, je ne pouvais pas postuler. Maintenant, je peux postuler car l'assistante sociale a accepté la solution nounou avant que mon fils aille à la garderie, donc si je fais des stages la nounou est là pour garder mon fils ».

Enfin, un certain nombre de ces jeunes est également « empêché » en raison de discriminations à l'embauche. Les jeunes d'origine étrangère sont particulièrement fragiles sur le marché des places d'apprentissage (Imdorf, 2018). Parce que les logiques de recrutement qui s'y déploient sont similaires à celles qui sont à l'œuvre sur le marché du travail, les candidat·es sont confronté·es à la concurrence, aux discriminations et à la reproduction des inégalités sociales (Fibbi, 2006, Imdorf, 2018), en particulier dans les secteurs fortement demandés (Ruiz & Goastellec, 2016). En 2015 par exemple, les jeunes d'origine étrangère ont dû envoyer plus du double de candidatures (22) que les jeunes Suisses (10) pour obtenir un apprentissage (Imdorf, 2019, p. 184). Par ailleurs, des discriminations opèrent en fonction de la nationalité des jeunes d'origine étrangère (Fibbi, 2006) mais aussi en fonction de leur sexe : les filles issues de l'immigration apparaissent particulièrement désavantagées dans l'accès aux places d'apprentissage (Imdorf, 2005). Au-delà des discriminations directes dont ces jeunes sont susceptibles de pâtir, l'insertion de ces jeunes primo-arrivant·es apparaît également entravée par leur manque de connaissances du système de formation suisse et par leur faible inscription dans les réseaux informels utilisés par les entreprises pour trouver un·e apprenti·e (Imdorf, 2018).

Vignette 3. Nour : « Je suis obligée d'enlever le voile alors que c'est une partie de moi »

Nour est syrienne, elle est arrivée en Suisse en 2017. En Syrie, elle a fait le lycée général suivi de deux années d'université en Business administration. À son arrivée en Suisse, elle est d'abord prise en charge par l'EVAM : elle commence par prendre des cours de français mais arrête lorsqu'elle tombe enceinte. Inscrite par la suite au social, c'est son assistante sociale qui lui propose de rejoindre une mesure de transition : soit la mesure Coaching+ JAD (OSEO), soit la mesure Connexion-ressources (Démarche). Elle choisit la seconde car elle a un « très bon feeling lors du premier entretien ». Une fois entrée dans la mesure, elle passe un test de français et commence par faire un stage de trois semaines au sein de la boutique Atypique. Jeune maman, elle peine à trouver une solution de garde pour son fils. Sa job coach l'aide alors à trouver une maman de jour car il n'y a pas de place en garderie. Quand elle arrive dans la mesure, Nour se dit déprimée et est en proie à de grandes difficultés dans sa vie : son père, qui est resté en Syrie, est décédé et elle souhaite se séparer de son mari « qui ne voulait pas que je fasse des cours de français ou que je sorte de la maison ». Sa coach l'oriente alors vers José, le coach holistique qui propose un soutien aux jeunes pour lever des freins vers

l'insertion : « j'ai fait 5 ou 6 séances avec lui, et j'allais mieux, il a remarqué le changement, il m'a aidé à organiser ma vie, pour accepter les choses mauvaises ; il m'a beaucoup aidé ». D'un point de vue personnel, sa situation s'est améliorée : elle a trouvé une place en garderie pour son fils à partir du moins d'août, elle a divorcé avec son mari et est satisfaite de son choix. D'un point de vue professionnel, elle a renouvelé son inscription dans la mesure pour une année et cherche à réaliser des stages en tant qu'employée de commerce avec l'objectif d'obtenir une place d'apprentissage (filière AFP). Durant toute une année, elle a envoyé de multiples candidatures mais n'a reçu que des réponses négatives. Sur la photo qui accompagne son CV, Nour, qui est de confession musulmane, portait le voile jusqu'alors. Elle décide alors de changer la photo de son CV en posant sans le voile. A la suite de cette modification d'apparence, elle a envoyé sa candidature et a été retenue du premier coup pour un stage en tant qu'employée de commerce : « depuis un an je fais des postulations avec le voile mais ça ne marche pas, et là je viens de faire une postulation sans le voile et ça marche ! ». Si elle est heureuse d'avoir trouvé un stage, Nour est profondément affectée par la violence de cette discrimination : « je suis obligée de trouver un stage, de trouver un apprentissage, je ne veux pas tout perdre, et pour ne pas tout perdre je suis obligée d'enlever le voile alors que c'est une partie de moi ».

D) Les « désajustés » : problèmes d'orientation et ruptures scolaires au gymnase

Le groupe des « désajustés » est composé de jeunes qui se distinguent des autres groupes sous plusieurs rapports. Leur profil sociologique apparaît d'abord plus favorisé que la moyenne et ils et elles sont mieux dotées en capital scolaire : bon nombre d'entre eux et elles ont emprunté dans le secondaire I les sections à fortes exigences (VP) et sont entrées, dans le secondaire II, au gymnase. Ensuite, si ces jeunes connaissent également des ruptures scolaires, celles-ci interviennent plus tardivement que pour les autres jeunes (au moment du gymnase généralement) et pour d'autres raisons. Selon plusieurs professionnel·les, ce profil de jeunes est aujourd'hui plus fréquent en MIS T qu'il ne l'était auparavant :

« Mais récemment, je trouve qu'on a pas mal de jeune plus doués. Des jeunes qui sont issus du gymnase par exemple, qui ont fait 2 ans, parfois 3 de gymnase. Et puis, ça s'est arrêté

subitement. Ils ont peut-être doublé la 2ème, puis ça n'a pas marché et du coup, ils se retrouvent là quoi. On en avait beaucoup moins avant » (responsable de mesure)

Souvent désigné par les professionnel·es comme « les anciens gymnasiens » ou « les bons élèves en rupture », le groupe des « désajustés » partage plusieurs caractéristiques.

Premièrement, les problèmes d'orientation constituent le premier motif avancé par ces jeunes pour expliquer leur décrochage. Ils décrivent souvent leur scolarité dans le secondaire I comme plus ou moins heureuse, à l'instar de Yassine qui explique qu'avant le gymnase, c'était « cool », j'aimais bien le contact social, aller à l'école c'était un « amusement ». Puis ils et elles sont allées au gymnase alors qu'ils et elles ne le souhaitaient pas. Cette « erreur d'aiguillage » est très souvent imputée aux parents et aux pressions familiales qui s'exercent sur elles et sur eux pour accéder aux sections les plus valorisées et les plus exigeantes (VP) afin d'entrer au gymnase. Ces jeunes, qui disent souvent avoir été « forcés », « obligés », se retrouvent dans des situations de désajustement entre leurs aspirations et leurs attentes propres et celles de leurs parents, qui décident du parcours scolaire de leurs enfants en fonction de leur propre situation sociale. Des discordes apparaissent alors entre ces jeunes et leurs parents. Sophie (père cadre, mère employée), explique par exemple qu'elle a été « poussée par [ses] parents » à suivre la filière VP et à entrer au gymnase alors qu'elle aurait souhaité faire un apprentissage : « Pour mes parents, c'est compliqué car c'était très dur pour eux d'apprendre que je souhaitais faire un apprentissage, parce que c'était une réalité, je n'ai pas envie d'y aller, je ne veux pas aller à l'université, cela ne m'intéresse pas. Donc, moi je veux faire du manuel tout de suite ». En première année de gymnase, elle se rend de moins en moins en cours, ses notes se détériorent, elle redouble son année scolaire et finit par décrocher complètement. Pour d'autres jeunes, ce conflit avec les parents intervient avant même le gymnase, comme dans le cas de Noémie (père enseignant, mère employée de banque), qui est inscrite dans le secondaire II en VP mais qui décroche car elle ne souhaite pas aller au gymnase : « j'étais en VP, mais de base quand j'étais plus petite je voulais entrer en VG, en cuisine. Ils [ses parents] m'ont dit non, donc j'ai pris économie et droit et quand mes parents ont vu que je n'allais pas aller au gymnase, c'était la catastrophe, surtout pour mon père. Même actuellement c'est encore compliqué pour lui. Et puis après ils ont accepté le fait que je n'avais juste pas envie d'aller au gymnase ».

Deuxièmement, une grande partie des « désajustés » connaît des difficultés d'ordre familial, personnel ou de santé, qui surviennent souvent lorsqu'ils et elles sont au gymnase et qui constituent un autre motif de décrochage scolaire. Ces jeunes réfèrent d'abord l'arrêt de leur scolarité aux problèmes qui émergent dans leur sphère familiale ou personnelle. Benoît explique par exemple qu'il est entré en dépression à la suite du divorce de ses parents et des conflits à répétition qui l'opposent à sa mère et à son nouveau conjoint, « je voyais tout en noir, je n'arrivais plus à suivre, j'étais découragé ». Ces conflits se traduisent par une forme de découragement scolaire, suivi par une série de mauvaises notes se soldant par un redoublement en première année de gymnase puis par un abandon. D'autres jeunes évoquent l'isolement social comme motif de rupture scolaire, à l'instar d'Alicia (19 ans, père horloger, mère à l'AI), qui a arrêté le gymnase lors de la 2^{ème} année car elle n'appréciait pas l'ambiance, se sentait seule et n'arrivait pas à « sociabiliser ».

Si quelques-un·es de ces jeunes quittent le gymnase et arrivent en MIS T avec un projet professionnel précis, la plupart d'entre eux et elles n'en ont pas, comme l'indique cette responsable de mesure : « ils arrivent et ils ne savent pas ce qu'ils ont envie de faire, c'est retour à la case départ, malgré ces trois ans au gymnase, on ne leur a jamais laissé d'opportunités de faire un stage ».

Vignette 4. Eva : une ancienne gymnasienne en mesure d'insertion

Eva est âgée de 18 ans et vit avec sa mère qui a été comédienne par le passé (elle a fait une école d'art à New York) mais qui aujourd'hui ne travaille plus et est confrontée à des problèmes de dépression. Son père, d'origine colombienne, est au RI. Eva fait l'école obligatoire en voie pré-gymnasiale (VP) à Yverdon. Elle réalise ensuite une année de gymnase qu'elle est obligée de repasser car « j'avais trop d'absence, je ne me sentais pas bien et j'avais des problèmes chez moi alors que j'avais des bonnes notes, voire des très bonnes notes ». L'année suivante, sa mère déménage en France et Eva la suit. Elle s'inscrit alors au lycée général, section internationale. Un an plus tard, elle revient à Yverdon sans avoir terminé le lycée, ni le gymnase. Suivie par une psychologue depuis plusieurs années, elle est d'abord diagnostiquée « borderline » puis passe de nouveaux tests qui la diagnostiquent HP (haut potentiel) : « c'est pour ça que le gymnase ça n'allait pas pour moi ». De retour à Yverdon, ne sachant que faire, elle se rend de sa propre initiative au Centre d'orientation qui lui parle des mesures de transition et de Jobtrek, avec qui elle prend contact. Elle intègre alors la mesure

avec l'objectif d'obtenir un apprentissage en tant qu'assistante en santé communautaire. Ayant obtenu d'excellents résultats aux tests de français et de maths qu'elle passe à son entrée dans la mesure, elle est dispensée de suivre les cours d'appui scolaire. Depuis qu'elle a rejoint la mesure, elle a réalisé plusieurs stages qu'elle a trouvés elle-même (en gériatrie à l'hôpital de Neuchâtel, en boulangerie...). Eva savait déjà rédiger des lettres de motivation et faire un CV avant de rejoindre Jobtrek (« j'avais appris au gymnase ») et explique que « Jobtrek lui apporte plus une impulsion, un soutien au quotidien ». Au-delà du CFC, son objectif est désormais de décrocher une maturité intégrée en « philo/psycho » qu'elle entend passer en candidat libre car elle explique avoir des dispositions à l'autodidaxie.

E) La distribution des quatre profils au sein des MIS T

Les jeunes sont orienté·es en MIS T par trois prescripteurs : la Transition 1 (T1), les Centres sociaux régionaux (CSR) et le Centre social d'intégration des réfugiés (CSIR). L'orientation des jeunes est réalisée par les AS (parfois par les *case manager* ou les conseiller·es en insertion) en fonction de plusieurs critères : leur évaluation du profil et des besoins du ou de la jeune ; la connaissance qu'ils et elles ont du catalogue des MIS T et leur perception de l'offre existante ; la proximité des MIS T au lieu de résidence du ou de la jeune (critère géographique) ; les places disponibles dans les mesures au moment où ils et elles orientent le ou la jeune ; leurs habitudes de collaboration avec certaines équipes des MIS T car, comme l'indique cette AS : « il y a une certaine tendance à garder ses habitudes, si cela marche bien avec un prestataire, on reste avec eux ». Certain·es AS proposent aux jeunes de choisir entre plusieurs mesures (entre 2 et 4)¹⁶, présélectionnées selon les critères susmentionnés, alors que d'autres réduisent par manque de temps le champ des possibles en présélectionnant une ou deux mesures (maximum) car, comme l'indique cette AS, « sinon on ne s'en sort pas ». Chaque AS est censé·e connaître le catalogue des MIS T et son contenu. Le Forum des MIS T organisé chaque année par la DIRIS vise précisément à faire connaître aux AS les différentes MIS T et à les familiariser avec l'offre existante. De même, le Service social de Lausanne organise des cafés-rencontres au cours desquels les organismes prestataires invitent dans leurs locaux les prescripteurs. Le CSIR organise par ailleurs des « colloques insertion » destinés

¹⁶ Ce constat était identique lors d'une précédente enquête : « Dans les faits, chaque AS travaille de manière privilégiée avec deux ou trois MIS de sorte à orienter les JAD vers des prises en charge conçues comme pertinentes, tout en veillant à leur laisser une certaine marge de négociation » (Bonvin et al., 2013, p. 18).

aux AS, dans le cadre desquels des organismes prestataires sont invités à présenter leur mesure et leurs nouvelles prestations. En dépit de ces nombreuses initiatives, la connaissance qu'ont les AS du catalogue des MIS T et de l'offre existante demeure inégale entre eux et elles en raison du *turnover* de ces derniers et dernières. Dans ce contexte, les conseiller-es en insertion jouent un rôle important pour pallier ce manque de connaissance, comme l'indique cette conseillère du CSIR : « si la connaissance des AS n'est pas bonne, nous on peut pallier cela (...) ici on a souvent des nouvelles assistantes sociales, donc on a vraiment un rôle important de transmission de connaissances, de pouvoir aiguiller vers les mesures, dans ce cas-là avec ce qui est décrit du profil de la personne ».

En choisissant d'orienter les jeunes vers telle(s) mesure(s) plutôt que telle(s) autre(s), les AS jouent un rôle important dans la différenciation des publics entre MIS T. Si nous ne disposons pas de données quantitatives permettant d'objectiver la répartition des quatre profils-types de jeunes au sein des différentes MIS T, les entretiens réalisés avec les jeunes et les professionnel·les qui les accompagnent d'une part, ceux conduits avec les prescripteurs d'autre part, permettent de dégager de grandes tendances en termes d'orientation. Chaque profil apparaît en effet tendanciuellement plus facilement orienté vers certaines mesures que vers d'autres. Les « malgré eux » apparaissent très largement orientés par les prescripteurs vers des mesures comme Orientation et placement en entreprise (Le Repuis), BIP jeunes ou Accord, qui proposent une prise en charge plus complète et qui sont habituées à aiguiller les jeunes vers l'AI (un rôle que peut également remplir la mesure Andiamo). Certain-es AS orientent également ce profil de jeunes vers la mesure Scenicprod : « j'oriente très rapidement vers ce type de mesures, cela peut être Scenicprod, Le Repuis », explique par exemple l'une d'elles. Quant aux « vulnérables », leur orientation va dépendre de l'évaluation par les AS de leur degré d'autonomie. Celles et ceux que les AS estiment relativement autonomes et « capables de se prendre en main », sont orienté-es vers des mesures comme App&Go, Coaching + JAD ou CR-JAD, comme l'indique cette professionnel·le :

« Moi j'ai des catégories, il y a App&Go (Mode d'emploi), Coaching + JAD (OSEO) et pour moi c'est assez similaire (...) Ce sont des mesures pour des jeunes qui ont besoin de rattrapage scolaire, du coaching individuel, de renfort de placeurs, qui prennent contact avec les entreprises, tout le réseau autour quoi, ce qui est le principe même des MIS T, de permettre à

des jeunes de s'insérer » (...) Connexion-Ressources JAD c'est pareil que Mode d'emploi et OSEO, mais ils ont moins de places ».

Cette représentation des MIS T est partagée par une autre AS interviewée :

« Ma vision est qu'il y a des mesures de transition qui sont très autonomes et qui rendent la personne très indépendante, je pense notamment à Connexion-Ressources ou à l'OSEO, où il y a moins d'ateliers ou d'activités, il y a des rendez-vous plus espacés et ils vont être assez exigeants en termes de comportement et de respect des engagements ».

Pour les « vulnérables » qui apparaissent aux yeux des AS comme moins autonomes et nécessitant plus d'accompagnement, une orientation vers des mesures comme Coach'in (Fondation Cherpillod) « où les jeunes sont présents tous les jours durant une demi-journée » ou encore Bio + (Renens) « où il y a des cours et également des ateliers » peut alors être privilégiée. Ces jeunes sont orienté·es vers des mesures qu'une AS qualifie de « cocooning », « où là c'est vraiment la personne qui est prise par la main ». Coup de pouce emploi jeunes figure également parmi les mesures envisagées pour l'orientation de ce profil, de même que Scenicprod car, comme l'indique cette AS du CSR, « il y a aussi la prise de confiance, ScenicProd c'est vraiment la prise de confiance, donc je leur disais [aux jeunes] allez-y, il y en a qui disent non et d'autres qui se laissent surprendre et qui sont épatés, parce que de participer à un spectacle comme ça c'est magnifique et ils reprennent confiance ».

Les « empêchés », dont le prescripteur principal est le CSIR, sont pour leur part généralement orientés vers les MIS T qui proposent des prestations spécifiques pour les jeunes allophones, à savoir CR-JAD, App&Go, Coaching + JAD Transfo ou Bio +. Les mesures CR-JAD et Coaching + JAD sont particulièrement sollicitées par ce prescripteur en raison du fait que les organismes prestataires qui les portent (respectivement Démarche et OSEO Vaud) proposent également deux mesures en amont des MIS T – Ressources in et Coaching + Migration – qui accueillent des jeunes issus de la migration et qui visent à renforcer leurs compétences en français, en mathématiques et en informatique avant une éventuelle entrée en MIS T. Les « désajustés » sont dans l'ensemble orientés soit vers des mesures qui « ont un ADN premier marché » selon l'expression d'une responsable de mesure et qui accueillent des jeunes relativement autonomes, comme CR-JAD, Mode d'emploi ou Coaching + JAD, soit vers des mesures qui

proposent moins d'appuis scolaires comme Jobtrek : « ce sont plutôt des profils que j'envoie à Jobtrek, car il n'y a qu'un demi-jour de scolaire, ce n'est pas énormément scolaire. Et puis c'est aussi une approche dynamique. Ils sont très inventifs, je trouve », explique par exemple cette AS.

Synthèse Partie I

Cette première partie a permis d'établir quatre profils types de jeunes qui participent aux MIS T et qui se différencient par les problématiques qu'ils et elles rencontrent. Le tableau ci-dessous récapitule les caractéristiques principales ou traits saillants associés à chaque profil et indique également les différentes MIS T où l'on retrouve le plus fréquemment chacun de ces profils.

Au terme de cette présentation, il convient de rappeler que ces profils sont à appréhender pour ce qu'ils sont, à savoir des tableaux simplifiés et schématisés de la réalité sociale. Si la construction de ces types idéaux permet de mettre de l'ordre dans le matériau recueilli et de lui donner du sens, elle tend en même temps à figer les jeunes dans des catégories et à les appréhender de façon statique. Or la réalité des jeunes est sans nul doute plus dynamique et plus complexe : un même individu peut appartenir à plusieurs types idéaux et il est tout à fait possible qu'il puisse, au gré de son parcours et de ses expériences sociales, changer de type ou perdre les caractéristiques qui le rattachaient à tel ou tel type. Cependant, nous ne disposons pas des données longitudinales pour saisir cette dynamique.

Profil type	Caractéristiques principales	Profil représenté de manière conséquente dans les MIS T suivantes
Les « malgré eux »	• Cumul des difficultés (scolaires, familiales, économiques, psychologiques...) • Parcours de prise en charge institutionnelle long	• Orientation et placement en entreprise (Le Repuis) • BIP jeunes • Accord
Les « vulnérables »	• Fragilisation économique et professionnelle des familles • Troubles « dys » et fragilité psychologique diffuse • Difficultés scolaires	• App&Go • Coaching + JAD • CR-JAD • Coach'in • Bio +

		• Scenicprod • Coup de pouce emploi jeunes
Les « empêchés »	• Obstacle de la langue • Problème de la reconnaissance des diplômes • Problème de garde des enfants • Discriminations à l'embauche	• CR-JAD • App&Go • Coaching + JAD • Transfo • Bio +
Les « désajustés »	• « Bons élèves » qui décrochent au gymnase • Orientation subie, pression familiale • Problèmes familiaux, personnels ou de santé	• CR-JAD • App&Go • Coaching + JAD • Jobtrek

II) Les « bonnes pratiques » : approches, prestations et compétences mobilisées pour atteindre les objectifs des MIS T

Si les 12 MIS T poursuivent les mêmes objectifs, buts et finalités tels qu'ils sont définis dans le Référentiel de prestations des MIS T¹⁷, elles se distinguent néanmoins entre elles par leur taille (le nombre de places simultanées va de 12 à 119 selon les MIS T), par la provenance des publics accueillis (Transition 1 – T1, Centres sociaux régionaux – CSR ou Centre social d'intégration des réfugiés – CSIR) et leur répartition, par leur implantation géographique ainsi que par le type d'activités et d'accompagnement proposé pour les atteindre. Le catalogue des MIS T atteste de cette diversité de l'offre dans l'accompagnement des jeunes. Celle-ci se reflète dans les approches, prestations et compétences mobilisées ainsi que dans les taux et les formes de prise en charge : les jeunes peuvent en effet être « activés », comme disent les professionnel·les interrogé·es, à 50% ou à 100% selon les MIS T et ils et elles peuvent bénéficier d'une prise en charge plus ou moins « légère » ou complète, comme l'indique très bien cette responsable de mesure :

« Nous on reçoit dans l'ensemble des jeunes assez autonome donc ça joue pour nous car notre prise en charge est assez légère, le minimum c'est un entretien avec un job coach par semaine et trois cours, donc c'est très léger. (...) Donc si l'AS veut une prise en charge plus complète, elle ne va peut-être pas penser à nous ».

Cette diversité dans l'offre de prise en charge se traduit par une différenciation des publics accueillis au sein des MIS T. Une partie d'entre elles (Coaching+ JAD, Connexion-ressources JAD et App&Go notamment) tendent à accueillir des publics relativement autonomes et proches du premier marché alors que d'autres accueillent davantage des publics vulnérables et plus éloignés du marché de l'emploi (Le Repuis, BIP jeunes notamment). Les prescripteurs, comme on l'a vu précédemment, jouent un rôle important dans cette différenciation des publics entre les MIS T.

Après avoir élaboré, dans la première partie de ce rapport, une typologie des profils et des problématiques rencontrées par les jeunes insérés dans les MIS T, cette deuxième partie se

¹⁷ <https://referentiel.insertion-vaud.ch/>

donne pour objectif d'identifier les prestations, compétences ou approches qui sont déployées par les professionnel·les pour répondre aux problématiques de ces différents groupes ou profils types de jeunes (les « malgré eux », les « vulnérables », les « empêchés » et les « désajustés »). Si l'enjeu est de repérer des « bonnes pratiques », celles-ci ne sont donc pas appréhendées ici dans l'absolu mais relativement aux publics qu'elles visent et en particulier aux publics les plus vulnérables des MIS T. La typologie proposée partage certains points communs avec les typologies existantes sur les MIS, à l'instar de celle construite par Sophie Gonvers (2016). Elle s'en distingue cependant dans la mesure où cette dernière, élaborée à partir des seuls contenus du catalogue des MIS (de 2013), ne correspond que partiellement à la réalité des MIS T. Nous distinguons quatre types d'accompagnement susceptibles d'atteindre les objectifs des MIS T.

A) « Réparer » les « malgré eux » : les approches intégrées d'aide à l'insertion

Ce premier type d'accompagnement rassemble un ensemble de prestations et d'activités que les professionnel·les qualifient de « travail de réparation » ou de « travail de care ». Il s'agit de « réparer les jeunes avant de les insérer », de « mettre l'accent sur l'insertion sociale avant l'insertion professionnelle », de faire « un travail bas seuil ». Ce type d'accompagnement s'adresse aux jeunes les plus vulnérables (« les malgré eux »), considérés comme « trop fragilisés », « trop cabossés » et « trop éloignés du marché de l'emploi » pour qu'une perspective d'insertion professionnelle soit possible sur le court ou moyen terme. Il s'inscrit dans un modèle de réparation et met l'accent sur la restauration de l'estime de soi. Il ressemble, de ce point de vue, à certaines MIS étudiées par Sophie Gonvers¹⁸. Ce type d'accompagnement se structure autour de quatre types d'activités ou prestations.

1) Restaurer l'estime de soi par les activités artistiques

On retrouve d'abord les activités artistiques qui sont proposées par certaines MIS T (Accord, Scenicprod, Bio + et BIP jeunes notamment). Quel que soit le support mobilisé

¹⁸ Ce type d'accompagnement ressemble au troisième type de MIS étudié par Gonvers, « qui s'inscrit dans un modèle de réparation [où] l'insertion est qualifiée de "sociale et professionnelle", le terme social étant placé en premier ». Dans ce type de MIS, « il s'agit d'entreprendre des actions pour "transformer" les jeunes afin qu'ils et elles puissent trouver une place de formation : l'accent est mis sur la restauration de l'estime de soi et/ou sur l'apprentissage de la responsabilisation » (Gonvers, 2016).

(théâtre, peinture, dessin, photographie, slam, etc.), l'objectif visé n'est pas de former des artistes mais de proposer une activité adaptée aux difficultés, envies et capacités du ou de la jeune, dans un cadre rassurant. Ces activités visent à accompagner les jeunes vers une meilleure connaissance de soi, à améliorer leur confiance dans leur potentiel et à restaurer leur estime de soi en valorisant leur savoir-faire et compétences car, comme l'indique cette responsable de mesure « [ces jeunes] ont surtout besoin de sécuriser et de reconstruire leur estime d'eux-mêmes, car ils ont été assez brisés avant et le monde du travail fait super peur dans ces âges-là ». Les prestations à caractère artistique sont alors perçues comme un moyen de réparer des parcours biographiques complexes et douloureux en cherchant à « valoriser les jeunes, à ne pas leur mettre de pression » et à leur proposer « une échappatoire pour qu'ils puissent passer une matinée en pensant à autre chose, parce que pour ces jeunes, les appuis [scolaires] c'est assez anxiogène et au niveau des recherches d'emploi ce n'est pas forcément facile, c'est parfois frustrant » (responsable de mesure). Les activités artistiques sont également mobilisées comme moyen de fournir des ressources pour affronter le monde adulte car, comme le souligne ce responsable de mesure, « fonctionner comme un adulte aujourd'hui c'est savoir être créatif sur les situations inédites que la vie va mettre sur notre chemin ». Ces activités artistiques peuvent être à visée thérapeutique (art thérapie) ou non. Si Accord par exemple s'inscrit dans « une démarche axée soin et travail de care » où l'art est mobilisé « pour aller mieux, pour produire des transformations plus personnelles et profondes » (responsable de mesure), Scenicprod conçoit davantage le théâtre comme un moyen non pas de soigner mais de se mettre au travail, « d'être au plus près du premier marché dans les intentions, le guidage » car « on essaie d'avoir ce côté plus entrepreneur » (responsable de mesure). Indépendamment de ces différences d'approche, les entretiens comme les focus groups réalisés avec les jeunes montrent que les activités artistiques apparaissent particulièrement bénéfiques pour les jeunes les plus fragilisés, en particulier pour celles et ceux qui sont passés par des épreuves de dépréciation de soi, qui ont intégré au fil de leurs parcours une identité négative et un sentiment d'auto-dévalorisation. Thomas par exemple, est passé par des expériences d'échecs à répétition et explique qu'il était habité, jusqu'alors, par le sentiment « d'être nul » : « je me disais toujours je suis nul, je n'y arriverai pas, c'était comme ça à l'école et c'était comme ça dans tout ». Il raconte comment l'activité artistique (le théâtre) à laquelle il participe dans la mesure lui a permis de « débloquer quelque chose chez [lui] » :

« Ça arrive encore que je me dise je suis nul mais c'est plus pareil qu'avant, le théâtre m'a beaucoup aidé, ça m'a permis de prendre confiance en moi, de voir que je pouvais faire quelque chose... de réussir quelque chose, le théâtre a débloqué quelque chose chez moi ».

Pour Thomas comme pour d'autres jeunes en situation de grande vulnérabilité, les activités artistiques ont favorisé l'acquisition d'un sentiment d'identité personnelle positif.

2) Construire du collectif, forger un « esprit de groupe » : les MIS T comme espaces de transformation individuelle

On retrouve ensuite les projets collectifs qui, à l'instar du spectacle de théâtre proposé par Scenicprod ou de l'exposition de photos organisée par Accord, visent à la fois à créer du collectif et à agir sur chaque jeune individuellement. À travers ces projets collectifs autour desquels les jeunes sont mobilisés souvent de façon intensive et sur des périodes relativement longues, les mesures s'efforcent de créer du collectif, d'initier une dynamique de groupe et de construire un sentiment d'appartenance à un « nous ». Ce travail de constitution du groupe débute très tôt dans l'année, comme l'explique le responsable de mesure de Scenicprod : « depuis octobre on renforce ce groupe avec l'activité artistique, on travaille la confiance en l'autre, travailler ensemble et en grand groupe ». Les entretiens comme les focus groups conduits avec les jeunes donnent à voir avec force le résultat de ce travail de construction du collectif : les jeunes disent en effet se sentir appartenir à un « nous », à un groupe soudé et avoir comme une « deuxième maison » ou une « deuxième famille ». Pour faire partie du groupe, ils et elles ont dû se faire une place, ce qui a nécessité de déployer des compétences relationnelles et de surmonter leur éventuelle timidité mais aussi, bien souvent, de dépasser les expériences négatives qu'elles et ils ont pu avoir du collectif et du groupe, au sein de l'école tout particulièrement. Ces projets collectifs et les dynamiques de groupe qui en résultent produisent deux effets socialisateurs spécifiques sur les jeunes. Ils tendent d'abord à renforcer certaines dispositions (manières de penser, d'être, de faire) acquises en dehors des MIS T : une partie des jeunes est déjà dotée, en arrivant dans ces mesures, d'appétences artistiques (et c'est bien souvent ce qui a motivé leur choix d'intégrer des MIS T avec une sensibilité artistique) qui se trouvent alors renforcées par leur participation à la mesure et à ce projet collectif. Ils constituent ensuite des espaces où s'acquièrent de nouvelles manières de penser,

de voir et d'agir, des lieux propices à la confrontation à l'altérité sociale et aux transformations de soi. Les récits recueillis auprès des jeunes particulièrement vulnérables en attestent : « ça a changé ma manière de voir » explique Yasmine, « j'ai changé avec Scenic, je m'assume comme je suis maintenant » souligne Elodie. Le témoignage de Nora est également éloquent à cet égard :

« En vrai, rien que d'être à Scenic, cela m'a aidé dans mon anxiété sociale, à entrer en relation avec les autres. De base je n'avais que ma meilleure amie, je ne trainais pas avec d'autres gens. Cela m'a fait rencontrer des gens, sortir dans des bars, et aussi le spectacle était trop bien. J'ai toujours beaucoup aimé le théâtre donc j'étais trop contente. Déjà, en vrai la manière dont ils font que les gens se rapprochent, j'ai l'impression qu'ils ont une bonne technique. L'année dernière cela m'a beaucoup marqué, cela était impressionnant. J'ai aussi appris à gérer ma colère, mon impulsivité, car j'ai aussi rencontré des gens avec qui cela ne marchait pas. Cela m'a aidé à être plus douce, car c'est ce que l'on m'a reproché à Scenic, de parler mal, d'être trop cash, de regarder mal les gens, mais je fais des efforts, cela fait cependant partie de moi. Oui c'est vrai que cela aide, rien que le fait de faire des impros, c'est gênant au début mais cela rapproche les gens, cela aide à se lâcher aussi. C'est une safe place ici vraiment ».

Les propos de Nora soulignent les effets bénéfiques de ce type de prestations sur des jeunes qui rencontrent des problèmes d'anxiété, d'isolement ou de gestion des émotions. Ils sont révélateurs plus largement de l'importance des sociabilités tissées entre jeunes au cours de ces projets collectifs. Ces sociabilités (« rencontrer des gens, sortir dans des bars ») contribuent à renforcer l'identification des jeunes au projet collectif et au groupe qui le soutient. De ce point de vue, les travaux de psychologie sociale montrent très bien comment l'identification au groupe génère de la participation : plus les individus s'identifient au groupe, plus ils sont susceptibles de participer à des actions ou à des projets au nom de ce groupe. C'est là sans doute que réside la spécificité de ces mesures qui parviennent à forger, à travers ces projets collectifs, un « esprit de groupe » - qui se perçoit notamment dans l'emploi fréquent par les jeunes du pronom impersonnel « on » -, susceptible de générer des effets de socialisation importants. Mais si des transformations individuelles peuvent opérer dans et par ce cadre collectif, c'est aussi parce que ces mesures constituent, aux yeux des jeunes, des « safe place », c'est-à-dire des espaces où ils et elles se sentent en sécurité et en confiance : « ici c'est un espace de liberté, sécuritaire », « j'aime bien cette liberté, il n'y a pas de pression par

rapport au SEMO ou à l'OPTI [l'EdT]», « j'aime cette mesure parce que je peux être comme je suis », racontent à titre d'exemples quelques jeunes. Cette dimension sécurisante et ce lien de confiance avec les jeunes sont recherchés par les professionnel·les, comme l'indique ce responsable de mesure :

« Assez rapidement, ici on devient une deuxième maison pour eux, et on voit que c'est ce qui aide, d'avoir une base safe et de se dire qu'il y a des personnes de références, ressources vers qui elles osent se tourner. Parce qu'il y en a beaucoup qui ont eu des blessures et des déceptions avec les adultes. Cette mise en confiance est donc un élément très important selon moi » (responsable de mesure Scenicprod).

Au final, les différentes caractéristiques relevées plus haut (construction d'un « nous », identification au groupe, « safe place ») donnent à ces mesures une dimension « enveloppante » (Darmon, 2013) qui produit des effets de socialisation susceptibles de déboucher sur des transformations personnelles de plus ou moins grande ampleur. Si les données récoltées auprès des jeunes ne permettent pas de présager de la durabilité des effets produits, elles attestent néanmoins que l'on peut entrer en MIS T et en sortir transformé partiellement au moins.

3) L'accompagnement dans la prise en charge psychologique

Au-delà des activités artistiques et des projets collectifs, l'accompagnement dans la prise en charge psychologique que proposent certaines mesures constitue également une bonne pratique à relever. Si une grande partie des jeunes les plus vulnérables arrive dans les MIS T en étant déjà au bénéfice d'un suivi psychologique ou psychiatrique, ce n'est pas le cas de tout le monde. Certain·es n'ont pas de suivi ou l'ont interrompu pour diverses raisons alors même qu'ils et elles souffrent de difficultés psychiques. Dès lors, l'accompagnement vers une prise en charge thérapeutique s'avère précieux sinon décisif en certains cas. Il peut prendre plusieurs formes. D'une part, lorsque le ou la jeune dispose déjà d'un suivi thérapeutique, les MIS T réalisent alors un travail en réseau, avec l'AS et le ou la psychologue ou psychiatre (plus rarement avec les médecins). D'autre part, lorsque le ou la jeune n'a pas de suivi thérapeutique alors que celui-ci s'avère nécessaire, bon nombre des MIS T collaborent avec

le dispositif Ressort du CHUV qui a pour mission d'offrir un soutien individualisé aux personnes qui souffrent de difficultés psychiques et qui souhaitent intégrer ou réintégrer le marché de l'emploi. Fort d'une expérience de quinze ans, ce dispositif est unanimement salué pour son professionnalisme, la qualité de sa prise en charge et son efficacité. En plus de Ressort, certaines MIS T disposent également de leur propre réseau de psychologues ou de psychiatres sur lequel elles peuvent s'appuyer. C'est le cas de la mesure Orientation et placement en entreprise à Grandson dont la particularité, du fait d'appartenir à un centre de formation professionnelle spécialisée (CFPS Le Repuis) qui reçoit des publics de l'AI, est de disposer sur place d'une infirmière, d'un répondant social et d'un psy, « on est très spécifique par ce fait » explique la responsable de mesure. Connexion-Ressources JAD dispose pour sa part d'un partenariat avec une psychologue FSP, ce qui « permet d'avoir une place rapidement » pour le ou la jeune et ce qui constitue également une ressource pour les coachs :

« C'est aussi [la psychologue FSP] une personne consultante pour les coachs s'il y a besoin. Ils peuvent l'appeler et puis avoir un rendez-vous éventuellement avec elle pour traiter des problématiques en particulier, voir ce qu'ils peuvent mettre en place, voir ce qui serait mieux pour cette personne. En terme psy, c'est un peu comme ça qu'on réagit » (responsable de mesure).

De même, BIP jeunes « travaille beaucoup avec Ressort du CHUV qui sont incroyables là-dedans » et dispose également de « tout un réseau de psychiatres et psychologues où l'on peut orienter. Ils sont pas mal blindés actuellement mais on arrive à trouver des places » (responsable de mesure). Enfin, lorsqu'un suivi thérapeutique s'avère nécessaire mais qu'il soulève des résistances ou qu'il est refusé par le ou la jeune, certaines mesures, à l'instar de Bio + ou d'Accord, travaillent à faire accepter ce suivi thérapeutique, en s'appuyant notamment sur des ressources internes :

« Quand il y a une certaine résistance, on a une collègue art-thérapeute qui propose des suivis individuels, non pas pour faire un suivi à long terme mais pour pouvoir dédramatiser la thérapie et là elle propose une heure, une heure et demi par semaine » (responsable de mesure Accord).

« Quand ils arrivent ici, s'il n'y a pas encore de suivi psychologique mis en place, on va faire beaucoup d'entretiens motivationnels [la responsable de mesure a été formée aux entretiens motivationnels] pour essayer de faire émerger l'acceptation d'un suivi (...) On peut orienter les jeunes vers des tests cognitifs, savoir s'il a les capacités mentales ou non. Actuellement, sur quinze jeunes il y en a quatorze qui ont un suivi » (responsable de mesure Bio+).

Si cet accompagnement vers une prise en charge thérapeutique apparaît crucial pour les publics les plus fragilisés qui nécessitent un tel suivi, il n'est toutefois pas toujours possible en raison de la situation financière des jeunes, comme l'explique cette responsable de mesure :

« Nous on a pas mal de jeunes au RI, qui arrivent et qui ont l'aide sociale. Donc quand ils ont l'aide sociale il est plus facile d'avoir des soins médicaux car c'est pris en charge. Il est plus compliqué quand ils ont la bourse car c'est à eux de payer cette partie-là, ils ont des petits revenus et selon la franchise qu'ils ont cela peut être compliqué. Quelquefois on est bloqué pour cela car l'on aimerait mettre en place un suivi mais il n'y a pas forcément les finances ni le soutien derrière, que cela soit du côté de la famille ou du jeune. Donc je fais des demandes de fonds, mais les demandes de fonds je peux avoir mille francs maximum et la franchise est à 2500 francs. Donc on navigue au milieu et on essaie de les aider un maximum. Mais au niveau financier, certains n'ont même pas la bourse car les parents auraient juste la limite du revenu. Donc tout ce qui est financier, cela peut être un peu compliqué aussi s'il y a besoin de soins qui comptent » (responsable de mesure BIP jeunes).

4) La temporalité de l'accompagnement

Un dernier type de pratiques ou de prestations mérite enfin de figurer au rang des bonnes pratiques d'accompagnement des jeunes les plus en difficulté. Si la durée d'engagement des jeunes au sein des MIS T est fixée à un an, les mesures peuvent, sous certaines conditions et avec l'accord de la DIRIS, demander un renouvellement d'un an. Cette possibilité apparaît des plus importantes dans la mesure où une partie de ces jeunes nécessite à l'évidence de plus de temps pour élaborer un projet ou s'orienter vers un apprentissage. C'est ce que soulignent plusieurs professionnel·les au moment des focus groups : « un an c'est beaucoup trop court », « il faut au moins deux ans », « ils ont un œil en moins, une jambe cassée, et on leur dit allez, courez pour l'apprentissage ! La course à tout prix pour l'apprentissage, c'est délirant ». En permettant d'inscrire l'accompagnement des jeunes dans

une durée plus longue, les renouvellements offrent ainsi aux professionnel·les de travailler à « réparer » ce qui peut être réparé chez le ou la jeune et de dénouer des problématiques qu'il n'aurait pas été possible de dénouer en l'espace d'une année. Cette responsable de mesure explique :

« Quelquefois certains ont besoin de deux ans, ce qui est une spécificité ici. Il y a des renouvellements car on a des jeunes qui ont besoin de plus de temps pour aller vers une place d'apprentissage, on a pu le voir cette année, plusieurs [jeunes] qui ont renouvelé, ils ont trouvé une place cette année. Donc ils auraient besoin de plus de temps et pour d'autres un accompagnement par la suite » (responsable de mesure BIP jeunes).

Ces renouvellements sont donc précieux pour les jeunes les plus en difficulté. Dans le même sens, et comme l'indique la responsable de mesure dans l'extrait cité ci-dessus, la question de l'accompagnement des jeunes post-MIS T se pose avec une acuité particulière pour les jeunes les plus en difficulté. De ce point de vue, il convient de signaler la spécificité de la mesure Coup de pouce emploi jeunes qui, parce qu'elle fait partie de Ginkgo qui dépend de la ville de Vevey, dispose d'une permanence sociale et d'un lieu d'accueil (la villa Métisse) où sont hébergées plusieurs associations et où un repas est offert tous les vendredis. Cet espace permet aux jeunes de la MIS T de revenir, ce qui offre la possibilité d'inscrire l'accompagnement dans la durée :

« Ils reviennent pour manger là-bas, pour discuter un moment avec les jeunes d'ici, ils viennent quand ils veulent, c'est toujours ouvert. On se dit, nous on est une boîte à outils, si vous trouvez des outils utiles vous les utilisez, sinon pas. Et il y a beaucoup de jeunes qu'on retrouve après. Ça, c'est une particularité qu'on a, je pense, entre « avant » et « après », « avant » parce qu'on a ici aussi une mesure pour les plus jeunes [mineurs] dans laquelle parfois les jeunes de la MIS T sont passés » (responsable de mesure).

Si ce suivi avant et après la mesure fait figure d'exception et est sans doute difficilement généralisable, il convient de souligner la pertinence, pour les publics les plus en difficulté, d'inscrire l'accompagnement dans une temporalité plus longue qu'une année.

En fin de compte, qu'il soit qualifié par les professionnel·les de « travail bas seuil », de « travail de réparation » ou de « travail de réhabilitation sociale », l'accompagnement des jeunes les

plus vulnérables au moyen de prestations diversifiées (activités artistiques, projets collectifs, suivi dans la prise en charge psychologique ou encore suivi post-MIS T) apparaît fondamentale quand bien même il ne débouche pas sur un apprentissage ou sur un stage, tout du moins dans la temporalité du dispositif : ce type d'accompagnement constitue, de fait, un préalable à toute possibilité d'insertion professionnelle, mais aussi sociale, ultérieure.

B) Soutenir les « vulnérables » : des prestations pour lever les freins psycho-sociaux à l'insertion professionnelle

Ce type d'accompagnement regroupe des prestations et activités qui visent à lever différents freins (scolaires et psychologiques notamment) à l'insertion des jeunes en combinant une approche axée sur l'insertion professionnelle (au moyen d'appuis scolaires et de TRE notamment) et une approche axée sur le soutien psycho-social. Si ce type d'accompagnement s'adresse en principe à l'ensemble des publics accueillis dans les MIS T, il vise plus particulièrement les jeunes considérés par les professionnel·les comme « vulnérables », qui sont confrontés à un certain nombre de difficultés (scolaires, familiales ou psychologiques) mais qui restent néanmoins « plus ou moins insérables », c'est-à-dire des jeunes qu'il est possible de « mettre en mouvement », « qui ont besoin d'un coup de pouce » pour accéder au marché de l'emploi ou de l'apprentissage. Ce type d'accompagnement se décline sous forme d'approches ou de prestations différentes. Nous en distinguons quatre.

1) Les approches scolaires : cours et activités scolaires « détournées »

La première prestation concerne les cours d'appui ou de renforcement scolaire proposés par l'ensemble des MIS T aux jeunes qu'elles accueillent. Si ces appuis scolaires (français, mathématiques, culture générale et langues principalement) peuvent sembler a priori délicats pour des jeunes qui connaissent des parcours scolaires compliqués et qui entretiennent un rapport malheureux et souvent conflictuel à l'école, ils se révèlent néanmoins pertinents et rencontrent, de façon contre-intuitive, du succès auprès des jeunes vulnérables. Différentes raisons permettent d'éclairer ce constat. Ce succès tient d'abord au fait que les cours en MIS T sont perçus comme différents de ce que les jeunes ont connu jusqu'alors : ces derniers et dernières disent apprécier le format des cours en MIS T « qui n'est pas le même qu'à l'école » ni celui qu'ils et elles retrouvent dans les dispositifs d'insertion par lesquels ils et elles sont

passées. Alors que l'Ecole de la transition (EdT) par laquelle bon nombre de jeunes ont transité est jugée par une grande partie d'entre elles et eux comme « trop scolaire » (« ça ressemblait trop à l'école », « ça n'avait aucun sens car ils mettaient dans la même classe des élèves avec des niveaux trop différents »), les appuis scolaires proposés dans les MIS T apparaissent aux yeux des jeunes comme « plus adaptés », « plus individualisés », « avec des profs qui expliquent mieux ». De fait, plusieurs MIS T privilégient des cours en petite classe (8 élèves maximum dans certaines MIS T) et adoptent une pédagogie différenciée qui consiste à adapter l'appui scolaire aux besoins spécifiques du ou de la jeune, lesquels besoins sont identifiés suite à une série de tests réalisés à l'entrée dans la mesure. Certes, les appuis scolaires ne figurent pas parmi les activités qui suscitent le plus d'enthousiasme mais ils ont l'avantage de se déployer dans des contextes que les jeunes perçoivent comme « plus cool », « avec plus de liberté », comparativement au SeMo où « on était en garde à vue » ou encore à l'EdT où « c'était comme à l'école ». Par ailleurs, les appuis scolaires sont aussi appréciés par certains jeunes parce qu'ils constituent des moments pour rencontrer d'autres jeunes et créer des liens, en particulier dans des mesures comme Connexion-Ressources JAD où les cours sont les seules activités collectives (le reste, y compris les techniques de recherche d'emploi, se faisant en individuel). Plus largement, ces appuis scolaires sont appréciés parce qu'ils donnent l'occasion de combler des lacunes et contribuent ce faisant à ouvrir l'horizon des possibles en matière d'insertion. Quelques un-es expliquent par exemple avoir progressé en mathématiques ou en français et vouloir postuler pour des apprentissages ou des écoles auxquels ils et elles ne pouvaient pas prétendre jusqu'alors. C'est le cas d'Alexis qui raconte « qu'avant [il avait] des énormes lacunes en maths alors qu'ici [s]on niveau de maths s'est beaucoup amélioré » : « Quand je suis venu ici on m'a expliqué plus en détails certains sujets sur lesquels j'avais énormément de difficultés comme les équations, les exposants, certaines parties des fractions, les théorèmes de Pythagore et de Thalès ». Pour celles et ceux qui voient leur niveau s'améliorer, qui parviennent à combler telle ou telle lacune ou qui reprennent confiance en eux ou en elles parce qu'ils et elles sont placés dans des situations d'apprentissage qui sont moins régies par les verdicts scolaires, ces « réussites scolaires » hors du cadre scolaire ont toutes les chances d'être vécues comme de petites revanches sur l'école.

Au-delà des appuis scolaires, il convient d'autre part de souligner la pertinence des activités scolaires « détournées » mises en place par certaines mesures. Coach'in, par exemple, propose un « projet de journal » qui vise à développer des compétences scolaires

sans mettre les jeunes dans une posture scolaire, c'est-à-dire sans reproduire un rapport scolaire qui a généré pour eux et pour elles de la violence symbolique et qui a été au principe d'expériences malheureuses :

« Nous avions aussi un journal, c'est-à-dire que l'on essayait de faire du scolaire, mais avec une approche différenciée, car la plupart des jeunes qui sont ici ont eu des parcours scolaires soit chaotiques, parce qu'ils n'aimaient pas du tout l'école, soit avec du harcèlement, très souvent, donc le rapport à l'école et à l'enseignement classique les bloque, plutôt qu'il ne les aide. Et puis il y avait le projet du journal, c'est un journal en ligne sur Canva où les jeunes proposent un article, ensuite on valide l'article, et le sujet qui sera traité, après ils regroupent les informations donc il y a tout le travail d'investigation et d'organisation, sur un fichier Word et puis ils donnent les catégories et sous-catégories de la construction de leur article, comment ils vont le décortiquer, quels sujets vont être mis en valeur, et après ils rédigent. Donc on fait du français, de l'organisationnel, on fait tout plein de compétences transversales, par exemple rechercher les informations sur internet, les regrouper, toutes ces compétences-là sont développées, et le scolaire avec la rédaction, le français et la grammaire mais sans faire une feuille de travail dans un domaine avec une résonance par rapport au scolaire. Il faut qu'ils développent des compétences comme celles-là, mais à travers quelque chose d'un peu biaisé, qui ne les remet pas dans une posture d'apprenant scolaire » (responsable de mesure Coach'in).

Ces apprentissages scolaires « détournés » apparaissent précieux pour des jeunes qui, dans le domaine scolaire, sont souvent habité-es par un sentiment d'incompétence (« je suis mauvais », « je n'y comprends rien, je suis nul ») lié pour partie à l'absence de maîtrise pratique et symbolique des codes et de la culture scolaires. Dès lors, ce « projet journal » offre l'occasion aux jeunes de se familiariser avec certaines formes de la culture scolaire légitime comme l'écrit. Souvent issus de milieux sociaux où l'écrit reste peu investi et peu valorisé par rapport à l'échange oral considéré comme plus franc et plus authentique (Lahire, 1993), nombre de ces jeunes entretiennent une distance (pratique, symbolique, culturelle) à l'écrit, que leurs scolarités difficiles et leurs expériences de relégation scolaire n'ont pas permis de diminuer.

2) Les approches systémiques ou holistiques

Les approches systémiques mobilisées par certaines des MIS T constituent également des prestations pertinentes et efficaces pour soutenir les jeunes vulnérables. Quelques mesures (Connexion-Ressources JAD et Coaching+ JAD notamment) ont recours à des intervenant·es formé·es en approche systémique brève ou à des coachs holistiques pour lever des freins à l'insertion. À Coaching + JAD, cette prestation a pris le nom de « Suivi S », lequel consiste à mobiliser des intervenant·es formé·es en systémique lorsque le ou la job coach est confronté·e à des blocages avec les jeunes. L'intervention de ces professionnel·les vise alors à travailler sur des « à-côtés » (problème de santé, souci pour prendre les transports, problèmes personnel, fragilité psychologique, etc.) et à surmonter des difficultés en vue d'intégrer le marché de l'apprentissage ou du travail. Dans une perspective plus ou moins similaire, Connexion-Ressources JAD fait appel à un coach holistique qui est mandaté au cas par cas pour débloquer des problèmes (confiance en soi, difficulté à gérer ses émotions, stress intense, problématiques familiales, conflits culturels, etc.) qui compliquent, momentanément ou durablement, l'insertion de certain·es jeunes. La mesure s'appuie ici sur des ressources internes puisque ce coach holistique est aussi formateur au sein de Démarche. Décrit comme « un magicien », ce coach propose de voir les jeunes durant 5 séances (avec la possibilité de renouveler pour quelques séances supplémentaires en cas de besoin) :

« C'est vraiment du coaching holistique. Le coach, il va vraiment aller aider la personne à trouver les ressources en elle. Et puis il va vraiment toujours faire le lien avec l'insertion, il va toujours mettre en place des choses concrètes, des stratégies avec le jeune, des techniques à mettre en place par exemple pour le stress, des techniques... il va dire « dans telle situation, comment vous allez gérer la prochaine fois ? » Donc on est vraiment sur l'avenir, et puis l'action, il faut mettre la personne en action (...) le but c'est vraiment de les mettre en action et de les rendre acteurs. Donc ça marche plutôt bien » (responsable de mesure Connexion-Ressources JAD).

Si cette prestation « marche plutôt bien, c'est aussi parce que « le coach est mieux vu par les jeunes que pourrait l'être un psychologue ».

Sans recourir aux approches systémiques ou holistiques, App&Go (Mode d'emploi) fournit également un accompagnement pour lever les freins à l'insertion à travers

ses deux permanences (Santé social et App&Ecoute). L'appui proposé (davantage orienté « santé et social » d'un côté, davantage « psychologie » de l'autre) via ces permanences ne vise pas à « réparer » les jeunes mais à débloquer des situations ou des difficultés momentanées :

« L'autre structure c'est « App&Ecoute », ce sont deux collègues psychologues qui ne vont pas entrer dans des suivis thérapeutiques mais qui vont quand même être là pour des jeunes qui ont des difficultés d'ordre psychique momentanées, soit réussir à faire en sorte que ce qui est en train de se passer soit désamorcé ou alors si ce n'est pas de leurs compétences, faire le lien jusqu'à la mise en place d'un suivi thérapeutique pour le jeune. On sait que maintenant il y'a davantage de délais pour trouver un thérapeute et cette structure permet de faire le relais et d'éviter une rupture dans le parcours » (responsable de mesure).

Julie, par exemple, qui est confrontée à des problèmes d'angoisse et de stress, a bénéficié du soutien d'App&Ecoute : « C'était juste au tout début, parce qu'en fait mon psy il avait plus de place, je devais attendre des mois. Elle [la psychologue] m'a beaucoup aidée, par exemple elle m'avait dit de prendre du temps à respirer, parce que, aussi, le problème c'est que si je parle trop vite, je baille trop aussi, je commence à avoir beaucoup de fortes douleurs à la tête ». En permettant de faire la transition avant qu'elle ne puisse obtenir une place avec son psychologue, ce suivi momentané s'est donc révélé d'une aide précieuse pour Julie qui s'est sentie « beaucoup aidée pour gérer son stress ».

Vignette 5. Lucas : « j'ai regagné confiance en moi »

Lucas est âgé de 26 ans. Il suit une scolarité normale jusqu'en 6^{ème} année. En raison de difficultés d'apprentissage, il est envoyé chez un logopédiste qui pose un diagnostic de dyslexie. Il est alors placé en classe de développement à partir de la 7^{ème} année. Mais un an et demi plus tard, il est remis dans une classe normale car son niveau scolaire est plus élevé que celui des autres élèves de sa classe. Toutefois les difficultés scolaires de Lucas se sont accentuées suite à son passage en classe de développement et il interrompt sa scolarité en 8^{ème} année VSO. Il sort alors de l'école avec une attestation de fin d'étude. Il rejoint l'Ecole de la transition (EdT) et nourrit le projet de devenir boulanger, projet qu'il abandonne suite à un stage en boulangerie qui ne se déroule pas bien. Sur le conseil d'une conseillère de l'EdT, il fait alors une demande d'ouverture de dossier à l'AI, qui l'oriente vers un centre de

réadaptation où il reste quelques mois. À sa sortie, il enchaîne les stages, les formations et les petits jobs. Il s'inscrit ensuite au chômage et cherche une formation dans les métiers de la vente, sans succès. Il connaît une période difficile, « de grosse dépression ». Il s'inscrit au social et commence à consulter un psychologue. Son assistante sociale parvient à lui redonner confiance pour se remobiliser et lui parle de la mesure Coaching+ JAD de l'OSEO, qu'il intègre en septembre 2023. À son entrée dans la mesure, il passe un test de français qu'il réussit avec brio, ce qui contribue à lui redonner confiance car « on m'a toujours descendu, je pensais que j'étais une merde, mais ça s'est bien passé, ils m'ont mis dans une classe de français pour ceux qui ont obtenu 120 points ». Quelques semaines après son entrée dans la mesure, son job coach lui propose de bénéficier du « suivi S » qui est mis en place au sein de la mesure, c'est-à-dire d'être suivi une fois par semaine en individuel par un intervenant formé en approche systémique brève. Ce suivi lui a été d'une aide précieuse, notamment pour travailler sur la confiance et l'estime de soi, qui ont été abîmées chez lui tout au long de son parcours : « moi, j'ai des problèmes de confiance en moi, et ce suivi m'a beaucoup aidé, il [l'intervenant en approche systémique] cherche des solutions pour donner de la motivation (...) avant je me mettais une grosse pression sur les épaules mais maintenant je gère mieux grâce à ce suivi ». Aujourd'hui, Lucas a trouvé un apprentissage en tant qu'agent de propreté, qu'il commencera au mois d'août.

3) Les approches éducatives

Un certain nombre de mesures déploient des activités à visée éducative qui, si elles ne débouchent pas sur un apprentissage ou sur un stage, n'apparaissent pas moins pertinentes et adaptées aux problématiques des jeunes vulnérables. Ces activités se déclinent de deux manières. Une partie des MIS T propose des activités éducatives collectives comme des ateliers de réflexion sur différents sujets (écologie, sexualité, consommation, etc.) ou des sorties pédagogiques ou culturelles (à la ferme, au musée, au théâtre, par exemple). Ces activités qui se déroulent en groupe, visent à permettre aux jeunes de développer et de construire leur propre connaissance sur tel ou tel sujet ou d'acquérir du capital culturel. Ce type d'activités, qui n'est pas directement arrimé à des objectifs d'insertion, est notamment porté par des mesures (Accord et Bio + par exemple) qui revendiquent explicitement un rôle éducatif, comme l'explique ce responsable de mesure :

« On a un rôle éducatif. C'est ce qui nous démarque de Mode d'emploi où c'est des psychologues en orientation ou c'est des coachs. Nous on va essayer de travailler sur l'aspect éducatif. C'est ce qui fait qu'on fait une journée à la ferme, à désherber, cueillir des tomates et à mener une réflexion sur l'écologie et comment est-ce que moi j'agis ou non dans les thèmes de l'écologie, on travaille sur le suicide, on travaille sur la sexualité, la consommation, parce que moi je pars du principe que si on reçoit les jeunes qu'on a ici c'est qu'il y a des mailles du filet au travers lesquelles ils sont passés (...) C'est une démarche pour laquelle j'ai travaillé avec mes collègues, pour mettre en place cette fonction éducative en plus. Pour moi, pour que ce soit éducatif le fait qu'il y ait un lieu de vie c'est important ».

Au-delà des activités évoquées plus haut, cette « fonction éducative » dont parle ce responsable de mesure est en effet assurée par certaines MIS T (Accord, Bio + et Coup de pouce emploi jeunes par exemple) à travers la création de lieux de vie (espace café, cuisine partagée par exemple) qui permettent de créer du collectif et de favoriser les échanges entre jeunes et entre ces dernier-es et les professionnel·les. Cet accompagnement éducatif « collectif » (ateliers, sorties, lieux partagés) apparaît pertinent pour un certain nombre de jeunes vulnérables qui disent en entretiens apprécier ce type de prestations parce qu'elles permettent de « faire des choses qu'on ne fait pas d'habitude », mais aussi de créer un autre type de lien avec les professionnel·les qui les accompagnent. La dimension collective de ces activités éducatives peut donc générer des résultats intéressants.

À côté de ces activités collectives, d'autres MIS T proposent un accompagnement éducatif individuel qui vise plus directement à lever des freins à l'insertion. C'est notamment le cas de Jobtrek qui met en place des activités éducatives telles que la boxe éducative ou le coaching à cheval (Horse-coaching), qui sont considérées « comme des outils pour lever des freins psycho-sociaux » :

« On utilise le cheval comme un moyen pour coacher le jeune. On part du principe que le cheval est comme le miroir de ce que vit le jeune, sur cette base-là on l'utilise comme moyen pour rentrer en discussion avec le jeune. On a vu que ça débloquent pas mal de situation » (responsable de mesure).

Ces activités éducatives individuelles visent un travail sur la personne et entendent se situer au plus près de ses besoins et ressources. Ce type d'accompagnement apparaît

particulièrement adapté pour les jeunes plus vulnérables, qui peuvent être moins réceptifs en raison de leurs parcours et de leurs expériences passées, aux activités éducatives collectives (Couronné et al., 2016). De sorte que la pluralité des approches éducatives proposées (plus collectives d'un côté, plus individuelles de l'autre) s'avère adaptée à la diversité des profils et besoins des jeunes.

4) Les approches qui favorisent la socialisation professionnelle des jeunes

Plusieurs prestations développées par les MIS T permettent de développer la socialisation professionnelle des jeunes vulnérables tout en prenant en compte les problématiques qu'ils et elles rencontrent. Elles méritent de ce point de vue d'être relevées comme des bonnes pratiques. Un premier type de prestations consiste en l'organisation de rencontres entre des jeunes qui sont passé·es par les MIS T et qui ont obtenu un apprentissage et les jeunes qui sont actuellement en mesure. App&Go (Mode d'emploi) organise par exemple 3 fois par an une rencontre avec un ou une jeune qui, passé·e par la mesure et devenu·e apprenti·e, vient présenter son parcours et le métier qu'il ou elle exerce. De même, Coaching+ JAD et Connexion-Ressources JAD organisent de telles rencontres. Si ces échanges d'expériences entre jeunes apprenti·es et jeunes impétrant·es sont sans doute utiles à l'ensemble des jeunes et généralement appréciés par toutes et tous (« dès que les jeunes parlent aux jeunes ça marche beaucoup mieux donc on aime bien faire ça, ils peuvent poser toutes leurs questions sur ce qui les attend en fait », responsable de mesure), ils le sont tout particulièrement pour les jeunes qui ont connu des expériences « déçues », voire malheureuses, en matière d'apprentissage (AFP ou CFC interrompu). Misant sur la valeur de l'exemple et des « parcours de réussite », ces rencontres montrent aux jeunes qu'il est possible de trouver et de réaliser un apprentissage « intéressant » et « qui se passe bien ». Marc, par exemple, qui a rompu son CFC, raconte que ces rencontres lui ont permis de « relativiser », « de voir que bah oui c'est possible de trouver un apprentissage qui se passe bien et qui nous plaît. Moi je suis un peu blasé avec mes expériences, ça ne s'est pas bien passé l'apprentissage pour moi. Mais quand je parle avec ces jeunes [apprenti·es] je vois que ce n'est pas une fatalité, ils donnent des conseils, c'est utile, et on découvre des métiers aussi ». Ces rencontres ont en effet une triple utilité : d'une part, elles permettent d'obtenir des conseils pratiques ; d'autre part, elles donnent à voir, par l'exemple, qu'il est possible de sortir de la mesure « par le haut » ; enfin,

elles permettent, par l'identification à (certains éléments d') un parcours partagé, de limiter le sentiment négatif associé à un échec vécu comme une culpabilité ou une responsabilité avant tout personnelle.

Un autre type de prestations qui favorise la socialisation professionnelle des jeunes vulnérables est spécifique à deux mesures (Connexion-Ressources JAD et Scenicprod) qui font partie de la même entité (Démarche). Ces MIS T offrent aux jeunes la possibilité de réaliser des stages à l'interne, c'est-à-dire au sein de Démarche qui compte 11 structures différentes : boutiques, hôtel, restaurant, etc. Cette diversité offre aux jeunes des opportunités de stage dans des secteurs d'activité variés (vente, couture, buanderie, restauration, etc.) et dans des environnements a priori « plus bienveillants » que peuvent l'être les stages en entreprise sur le premier marché du travail. Comme l'explique cette responsable de mesure, les stages à l'interne comportent plusieurs avantages, dont notamment celui d'offrir une progressivité adaptative en matière d'introduction ou de familiarisation avec les règles de fonctionnement (nombreuses et diverses) des milieux du travail, pour ces jeunes :

« On a un réseau d'entreprises partenaires qui est très développé, donc on est aussi connu pour avoir des opportunités de stages importantes. Ce qui va être intéressant aussi chez nous, c'est les stages internes. Donc le premier stage que vont faire les jeunes ne va pas se dérouler sur le marché premier, il va se dérouler au sein de l'une des entités de Démarche. Ça permet aux jeunes de tester un petit peu, parce que certains ils n'ont quasiment jamais fait de stage ou un jour par-ci un jour par-là, mais de tester sur une certaine durée quand même donc 3 semaines, dans un environnement où on va plus s'adapter à eux, ça va être plus bienveillant. Et puis s'il y a un problème, ce n'est pas très grave parce que c'est à l'interne. Et de pouvoir reprendre un rythme, tester un petit peu justement de faire un 80%, 100%. Et pour nous, ça va être l'occasion de voir comment ils fonctionnent quand ils sont au travail ».

Enfin, une des spécificités des MIS T en termes de socialisation professionnelle est sans doute de permettre, en incitant les jeunes à multiplier les stages et à expérimenter le monde du travail sur le mode essai-erreur-nouvel essai (Sarfati, 2015), la construction de projets professionnels solides et assurés parce qu'éprouvés. Cette possibilité de tâtonner et d'expérimenter différents métiers possibles dans des secteurs d'activité diversifiés apparaît en effet cruciale pour des jeunes « qui se cherchent » et qui arrivent en MIS T sans avoir de projet professionnel bien défini. La vignette ci-dessous en atteste.

Vignette 6. Alexandre : « les MIS T ça permet de respirer, d’essayer, d’échouer, d’essayer »

Âgé de 26 ans, Alexandre a grandi et vécu à Paris avec ses parents jusqu’en 2019. Son père est suisse et sa mère est française. En France, Alexandre a fait un bac technique puis un BTS en conception de projets industriels. Mais ce choix de BTS relève davantage d’un « projet bouclier » (Sarfati, 2015) destiné à rassurer son entourage sur son avenir professionnel que d’un véritable projet dans lequel il souhaite s’engager. Il interrompt son BTS et, après une période de chômage, il décide de tenter sa chance en Suisse, pays qu’il connaît pour y être venu durant son enfance. À son arrivée, il commence par faire l’armée puis s’inscrit au social. Sur le conseil de son assistante sociale, il intègre en 2020 la mesure Coachin + d’OSEO Vaud. Mais il n’y reste que 3 mois car cette mesure ne lui convient pas : Alexandre est alors très anxieux et souffre d’un trouble du déficit de l’attention qui, selon lui, le rend peu adapté aux exigences d’une mesure comme OSEO Vaud. Il rejoint alors une autre MIS T, Scenicprod, durant une année. Il réalise plusieurs stages dans des secteurs d’activités variés. À l’issue de cette année de mesure, Alexandre n’a toujours pas trouvé d’apprentissage et ne peut rester une année supplémentaire à Scenicprod. Son AS l’oriente alors vers BIP jeunes : entré dans la mesure en septembre 2023, il apprécie beaucoup l’ambiance qui y règne, le « côté humain » et y fait l’apprentissage de « savoir-être » et de « soft skills » qui lui permettent d’acquérir une maîtrise des exigences implicites et explicites préalables à une entrée en apprentissage : « avant je faisais pleins de petites erreurs, puis j’ai appris avec les stages à arriver à l’heure, à prévenir si on est en retard, à bien mener un entretien d’embauche, à se présenter, à savoir ce qu’il faut dire et ne pas dire ». Il réalise plusieurs stages et trouve alors un apprentissage en tant qu’ASE, qui a débuté au mois d’août. Passé par trois MIS T, Alexandre porte un regard très positif sur les MIS T : « ces mesures permettent de donner le temps de faire pleins d’échecs pour savoir ce qu’on veut faire, alors qu’en France on ne t’apprend pas à tomber, à échouer, c’est tout de suite le précipice, faut choisir juste après le bac (...) les MIS T ça permet de respirer, d’essayer, d’échouer, d’essayer ». Les MIS T lui ont en effet offert l’opportunité de réaliser des expériences qui sont le plus souvent réservées aux jeunes disposant de davantage de ressources : elles ont permis à Alexandre de réaliser de nombreux stages, d’expérimenter différents secteurs d’activité, de faire des erreurs, d’essayer de nouveau, de préciser par tâtonnements son projet professionnel, et ont ainsi favorisé « une

socialisation professionnelle sur le mode essai-erreur-nouvel essai, d'habitude réservé aux plus favorisés » (Sarfati, 2015).

C) Accompagner les « empêchés » face aux obstacles institutionnels et linguistiques

Ce troisième type d'accompagnement englobe des prestations qui visent principalement à accompagner les jeunes issus de la migration face aux obstacles d'ordre institutionnel et linguistique auxquels ils et elles sont confrontés et dans leurs démarches administratives. Cet accompagnement prend des formes différentes selon les mesures. Certaines d'entre elles qui accueillent des publics issus de la migration (Connexion-Ressources JAD, Coachin' +, Jobtrek, Mode d'emploi, Bio + et Transfo notamment), ont développé des prestations et une prise en charge ad hoc. On peut distinguer 4 formes de soutien spécifiques à ce public.

Premièrement, les cours de langue française constituent une prestation partagée par l'ensemble des MIS T qui accueillent des publics allophones. Parce qu'elles reçoivent des publics également francophones, ces mesures proposent deux types de classe : les classes pour publics francophones et les classes FLE (Français langue étrangère) pour publics allophones. Si ces derniers ont déjà bénéficié de cours de français avant d'arriver en MIS T, au sein des dispositifs par lesquels ils et elles sont passés (EVAM, CSIR...), de nombreux récits recueillis en entretiens ou lors des focus groups indiquent un « avant » et un « après » le passage en MIS T : « avant je ne parlais pas bien français, aujourd'hui je suis capable de m'exprimer et je suis bien intégrée » (Nadia), « avant j'avais des difficultés pour parler et surtout à l'écrit, mais maintenant je suis capable de parler et c'est mieux à l'écrit » (Ahmed). Ils et elles imputent leur progression à la qualité des cours dispensés dans ces classes spécialisées, à la pédagogie des enseignant-es et à leur bienveillance. Au-delà des cours de langue, certaines mesures ont également développé des prestations adaptées à ces publics, à l'instar de Connexion-Ressources JAD qui met en place un test de compétences scolaires (le DFC Check) plus adapté aux jeunes issus de la migration :

« Donc le DFC check, on l'a fait parce que pour les migrant-es surtout, c'était à la base pour ça, ces tests multi-check et basic-check, ils ne sont pas du tout adaptés et c'était souvent une catastrophe et c'est dur pour le jeune de se retrouver face un test officiel qui leur dit "Vous n'avez pas le niveau pour votre projet". Donc on a voulu faire une étape préalable. En termes

d'évaluation des compétences scolaires on a les stages, le test d'entrée, le DFC check et après les tests plus officiels » (responsable de mesure).

Deuxièmement, les jeunes issu·es de la migration bénéficient dans certaines mesures d'ateliers ou de cours portant sur les administrations et le système de formation en Suisse, qui se révèlent particulièrement utiles dans la mesure où, on l'a vu, l'insertion des jeunes primo-arrivant·es apparaît entravée par leur manque de connaissances du système de formation helvétique. Jobtrek propose par exemple un atelier « découverte de la Suisse » et Coachin'+ un atelier « administrations en Suisse ». La transmission de ces connaissances sur le fonctionnement des administrations ou du système de formation en Suisse est également assurée par les jobs coach ou conseiller·es, qui prennent du temps lors des suivis individuels pour expliquer ces éléments décisifs en matière de démarches administratives et d'orientation professionnelle. En entretiens, plusieurs jeunes disent alors avoir trouvé dans les MIS T le soutien qu'ils et elles n'ont pas reçu dans les autres dispositifs par lesquels ils et elles sont passées, à l'instar de Mounia qui explique que « là-bas [dans d'autres dispositifs d'insertion], je n'ai pas bien compris le système de formation, je ne comprenais pas les apprentissages, la voie professionnelle et tout ça. Depuis que je suis arrivée ici [dans la MIS T], on m'a expliqué, ma conseillère m'a bien expliqué et j'ai mieux compris ». Dans le même sens, alors que les jeunes primo-arrivant·es pâtissent de ne pas être inscrit·es dans des réseaux informels qui sont utilisés par les entreprises pour trouver un·e apprenti·e ou un·e stagiaire, certaines MIS T cherchent à compenser cette faiblesse en mobilisant leur réseau pour trouver une place de stage pour ces jeunes. Ces différentes formes de soutien qui permettent de lever des obstacles (linguistiques, compréhension du système de formation, capital social) se traduisent chez bon nombre de jeunes par un sentiment de progression :

« Il y a des progressions professionnelles. J'ai fait plusieurs stages de différents métiers. J'ai pas mal avancé en français, ça fait un an que je viens ici à 100% alors je parle français tous les jours où je l'entends. J'ai fait pas mal de progrès cette année par rapport au reste de mon séjour en Suisse. Et il y a des progrès du côté informatique aussi ».

Troisièmement, certaines MIS T comme Connexion-Ressources JAD sont en mesure de proposer un accompagnement de plus long terme parce qu'elle dispose d'une mesure

spécifique aux migrant·es par laquelle plusieurs jeunes sont passé·es avant d'intégrer la MIS T :

« Pour les migrant·es, ce qui est intéressant, c'est que nous avons la mesure pour les migrants préalable. Et ceux qui veulent faire un apprentissage après ils vont se mettre en mesure de transition. Et pour l'instant, depuis qu'on fait ça, depuis 2022, tous les migrant·es qui sont passé·es de cette mesure (Ressource In) à la mesure de transition, soit ils ont trouvé leur place, soit ils sont encore en mesure aujourd'hui. Donc au niveau des migrant·es, je trouve qu'il y a quelque chose de... Ça fait long, mais ça se fait et ça a l'air de fonctionner » (responsable de mesure)

Enfin, certaines MIS T proposent aux jeunes issu·es de la migration un accompagnement psychologique en cas de besoin en s'appuyant notamment sur Ressort migration :

« On a une séance de sensibilisation à la santé mentale aussi avec le CHUV. Là, pour l'instant cette année, on a fait pour l'Ukraine. Donc c'est un Monsieur qui vient parler de l'importance de prendre soin de sa santé mentale, un peu soulever le tabou qu'il y a parce que pour certaines cultures, ce n'est pas normal d'aller chez le psy si on n'est pas fou. Donc on peut expliquer qu'est-ce que c'est la thérapie, comment ça fonctionne en Suisse et puis après, donner des adresses utiles pour les migrant·es pour avoir accès à une thérapie. On travaille pas mal avec le CHUV en fait » (responsable de mesure Connexion-Ressources JAD)

Vignette 7. Nour : s'autonomiser à la faveur d'un accompagnement multiforme

Originaire de Syrie, Nour est arrivée en Suisse en 2017. À son entrée à Connexion-Ressources JAD, en 2023, elle explique qu'« au niveau de la langue, ce n'était pas comme maintenant, je n'avais pas de confiance, je n'avais aucune idée de comment faire un CV, une lettre de motivation, un stage, parler avec des gens. J'étais très réservée et beaucoup à la maison ». Sa participation à cette MIS T a généré chez elle de profondes transformations individuelles et a constitué à bien des égards une bifurcation dans son parcours. Elle raconte comment « ici [dans la MIS T] ils m'ont beaucoup aidé, je me suis développée grâce à eux franchement ». Le soutien dont elle a bénéficié lui a permis de faire face à différents obstacles qu'elle rencontrait en tant que jeune maman originaire de Syrie réfugiée en Suisse. L'accompagnement qui lui a été proposé est multiforme.

D'abord, sa coach lui a permis d'adapter sa participation à la MIS T à sa situation privée et familiale : « Ils ont pu adapter les horaires pour moi parce que je n'ai pas trouvé de garderie pour mon enfant. Ils m'ont proposé des horaires comme ceux de l'école de mon fils ». Ensuite, elle a réalisé son premier stage au sein de Démarche, en tant que vendeuse à la boutique Atypique. Alors qu'elle n'avait jamais fait de stage et qu'elle ne se sentait à ce moment-là « pas du tout confiante », un premier stage à l'interne dans un cadre bienveillant a grandement contribué à en faire une expérience réussie : « J'ai fait un premier stage ici comme vendeuse, c'était le premier stage de ma vie, c'était trop cool. Les responsables étaient très sympas, c'était vraiment positif. Avant, je n'avais pas confiance en moi-même, mais après le stage oui. Je n'avais pas de relation avec les gens, mais après le stage oui (...) J'ai fait presque trois semaines, voire un mois ». Si cette première expérience de stage permet à Nour de prendre confiance en elle et de sortir de la situation d'isolement dans laquelle elle était jusqu'alors, elle prend en même temps conscience que le métier de vendeuse n'est pas ce qu'elle souhaite faire : « C'était très bien mais ce n'était pas à mon goût, la vente ce n'est pas pour moi, donc j'ai dit que je voulais continuer mes études dans mon domaine [elle a réalisé deux années d'université en business administration à Damas], donc de commerce, la comptabilité et tout cela. Ma coach m'a dit ok et j'ai commencé à apprendre l'informatique, les mathématiques, le français aussi ». Grâce à ces cours et à des appuis scolaires adaptés à ses besoins, Nour explique avoir fortement progressé : « Maintenant, j'utilise très bien l'ordinateur, Excel, Word, les mathématiques cela va aussi très bien (...) Parce qu'à chaque programme, il y a dix modules, et il y a un test à la fin et j'ai tout réussi. Maintenant, j'arrive à tout faire toute seule sans demander de l'aide ».

Au-delà de cet appui scolaire, sa coach a également soutenu Nour dans les problèmes de garde qu'elle rencontrait : « Elle m'a aidée à trouver une maman de jour pour mon fils car on n'a pas trouvé de place en garderie. Elle m'a aussi aidé à demander à mon assistante sociale pour qu'elle accepte la demande ». Enfin, Nour a également été accompagnée dans les difficultés d'ordre privé qu'elle traversait : « J'ai aussi eu des problèmes privés, et ma coach était à mes côtés. Parce que j'ai arrêté la mesure pendant deux mois, mais pendant ces deux mois, elle était toujours disponible, elle m'a demandé si j'allais bien, si j'avais besoin de quelque chose. Donc après, elle a aussi adapté, en fonction de ma situation psychologique. Je n'étais pas bien, j'étais déprimée, j'ai perdu mon père, j'ai divorcé, c'était trop compliqué. Je n'avais pas imaginé que cela allait se passer comme cela ». Sur le conseil de sa coach, elle

consulte le coach holistique : « J’ai fait des rencontres avec lui [le coach holistique] au moins 5 ou 6 fois. La première rencontre avec lui, je n’étais pas comme ça, je n’arrivais pas à parler, j’étais toujours stressée. Il m’a beaucoup aidé, écouté. Il m’a aidé à m’organiser, à créer des relations avec les gens ». Au regard des obstacles (linguistique, institutionnel, familial et psychologique) que Nour a pu surmonter depuis son entrée en MIS T, son parcours d’accompagnement constitue à bien des égards un parcours exemplaire et attire l’attention sur l’importance des compétences relationnelles, d’écoute et de suivi déployées par sa coach.

D) Appuyer les « désajustés » : des prestations pour des publics proches du premier marché

Ce quatrième type d’accompagnement comprend un ensemble d’activités et de prestations adaptées aux jeunes « désajustés » dont la particularité réside dans le fait, rappelons-le, d’être relativement bien dotés scolairement – ils et elles sont passées par une, deux ou trois années de gymnase avant de décrocher - et d’être souvent perçues par les professionnel·les comme proches du marché de l’emploi. Dès lors, les appuis scolaires apparaissent peu utiles pour cette catégorie de jeunes, comme le souligne cette responsable de mesure : « les formateurs ils me disent “mais je ne sais plus quoi leur donner, ils sont trop forts”. Donc les problèmes, ils se situent ailleurs ». Ce constat est partagé par d’autres professionnel·les :

« On essaie toujours d’adapter et puis de demander aux formateurs de leur proposer des exercices un peu plus durs, mais on a une limite, c’est clair. En français notamment, on a le projet Voltaire qui est un programme en ligne, c’est un petit peu plus soutenu et donc quand ils ont terminé tous les modules de français ils peuvent passer à ça. Mais voilà, au bout d’un moment, quand vous avez un jeune qui fait 80% au multi-check, déjà il ne voit plus le sens parce qu’il dit “Bah, c’est bon, mon multi-check il est bon, pourquoi je devrais venir en cours ? » (responsable de mesure).

Si l’adaptation des appuis scolaires à ce public est importante, l’accompagnement des jeunes se joue à l’évidence à un autre niveau. Nous pouvons distinguer trois types de prestations qui permettent d’accompagner ces jeunes vers l’insertion en répondant aux problématiques qu’ils et elles rencontrent.

D'abord, comme évoqué dans la première partie du rapport, ces jeunes expliquent bien souvent leur décrochage scolaire par des « erreurs d'aiguillage », qu'ils et elles imputent en grande partie aux pressions familiales pour accéder aux filières les plus exigeantes et au gymnase. Si ces jeunes savent que le gymnase n'est pas fait pour elles et eux, elles et ils arrivent en MIS T quelque peu « désorienté-es » : ils et elles sont « bons élèves » mais ne savent pas ce qu'ils et elles veulent faire. Dès lors, une partie de l'accompagnement consiste à construire avec ces jeunes un projet professionnel qui fait sens à leurs yeux, à les aiguiller vers un apprentissage qui corresponde à leurs attentes et aspirations et qu'elles et ils peuvent vivre comme un choix personnel. Cet accompagnement (sous forme de coaching individualisé) dans la construction d'un projet professionnel et la recherche d'un apprentissage constitue précisément ce que bon nombre de ces jeunes viennent chercher en MIS T, comme en attestent ces extraits d'entretiens : « moi, j'ai toujours été très bonne en français, en maths, moi, les cours, ils ne me servent pas à grand-chose, c'est plutôt la recherche d'apprentissage ou d'emploi qui m'aide, c'est pour ça que je suis là », « les cours ne me servent pas à grand-chose, c'est plutôt la recherche d'emploi ou d'apprentissage qui m'aide », « ce qui m'apporte le plus c'est le coaching pour m'aider à m'orienter, ce qui m'aide le plus c'est l'accompagnement, pas les lettres de motivation et les CV, ça, je sais déjà faire ». Ces propos témoignent du rapport plus instrumental, comparativement à d'autres jeunes plus vulnérables, que ces jeunes entretiennent aux MIS T. Ce qui explique qu'ils et elles privilégient les mesures qui accueillent des publics plutôt autonomes et qui proposent une prise en charge « légère ». Thomas explique par exemple qu'il apprécie la mesure parce qu'elle n'est pas à plein temps, ce qu'il trouve pertinent quand « on a un bagage suffisant ».

Ensuite, parce que ces jeunes n'ont souvent pas eu, ou seulement peu, d'expériences professionnelles jusqu'ici, le fait de les encourager à « faire leurs premières armes », à se frotter au monde du travail en réalisant différents stages s'avère également pertinent. De ce point de vue, les stages et plus largement toutes les activités qui permettent l'apprentissage de « savoir-être » et de « soft skills » (atelier relooking et speed dating à Coach'in par exemple) apparaissent également très utiles à ce public. Les speed dating par exemple, sont souvent évoqués en entretiens comme des expériences utiles pour mieux maîtriser des exigences préalables, et autrement très difficilement accessibles, à une entrée en emploi (« on apprend à parler à un recruteur, à se tenir correctement, on est mis en situation, ce qu'il faut faire ou ne pas faire »). Par ailleurs, à l'instar des jeunes « vulnérables », ces jeunes

« désajustés » apprécient trouver dans les MIS T des espaces où il est possible de tâtonner et d'expérimenter « tout en ayant le droit à l'erreur ».

Enfin, parce que ces jeunes ont aussi souvent été confronté·es à des difficultés personnelles et familiales, lesquelles ont joué un rôle dans leur décrochage, l'attention que portent les professionnel·les à ces problématiques et les moyens proposés (coach holistique par exemple) pour les surmonter apparaissent également importants.

Synthèse partie 2

Profil type	Caractéristiques principales	Bonnes pratiques
Les « malgré eux »	- Cumul des difficultés (scolaires, familiales, économiques, psychologiques...) - Parcours de prise en charge institutionnelle long	- Les activités artistiques comme moyen de restaurer l'estime de soi - Projets collectif, dynamique de groupe et « safe place » - L'accompagnement vers une prise en charge psychologique, si nécessaire - Inscrire l'accompagnement dans une temporalité plus longue qu'une année
Les « vulnérables »	- Fragilisation économique et professionnelle des familles - Troubles « dys » et fragilité psychologique diffuse - Difficultés scolaires	- Les approches scolaires : cours et activités scolaires « détournées » - Les approches systémiques ou holistiques - Les approches éducatives - Les partages d'expériences et les stages à l'interne, éventuellement répétés
Les « empêchés »	- Obstacle de la langue - Problème de la reconnaissance des diplômes et certifications en Suisse - Problème de garde d'enfants - Discriminations à l'embauche	- Les cours de français (pédagogies différenciées et format des cours) - Les ateliers sur le système de formation en Suisse et la mobilisation de réseaux informels pour trouver des places de stage ou d'apprentissage - L'accompagnement pour trouver une solution de garde pour les enfants - La sensibilisation à la santé mentale et l'accompagnement vers une prise en charge psychologique en cas de besoin

Les « désajustés »	• « Bons élèves » qui décrochent au gymnase • Pression familiale • Problèmes familiaux, personnels ou de santé	• Un accompagnement scolaire adapté • L'accompagnement à la construction d'un projet professionnel • Inciter les jeunes à se frotter au monde du travail (stages) • L'apprentissage de « soft skills » et de savoir-être
--------------------	--	---

Recommandations

Temporalité et suivi dans l'accompagnement

- Permettre d'adapter (encore) plus facilement la durée des suivis (et donc la reconduction des mesures) selon les profils et les besoins des jeunes accompagnés-es. Cette adaptation permettrait de renforcer l'accompagnement des publics qui en ont le plus besoin, et qui s'avère nécessaire pour atteindre des résultats comparables à ceux d'un public moins en difficulté, selon l'« effet Matthieu de type II » (Gomel et al, 2013) ;
- Dans la mesure du possible et avec l'accord des jeunes, privilégier le renouvellement dans les mêmes mesures, de façon à assurer une continuité dans l'accompagnement et à renforcer les liens de confiance entre jeunes et professionnel-les dans la phase transitoire et préparatoire à l'entrée en apprentissage ;
- Pour le suivi des jeunes les plus en difficulté, introduire et s'appuyer (davantage) sur des indicateurs « qualitatifs » rendant compte des progressions réalisées dans les parcours individuels, et que ne permettent pas de saisir des critères quantitatifs tels que les taux de placement en apprentissage.

Accès aux soins et accompagnement vers la prise en charge psychologique

- Introduire de façon systématique une visite médicale à l'entrée dans les MIS T et développer une médecine préventive ;

- Mutualiser (davantage) certains services entre MIS T, notamment en matière de soutien psychologique ou psychiatrique, afin de parer aux urgences et à la pénurie de places chez les professionnel·les en santé mentale (psychologues et psychiatres), et de maintenir une continuité dans les suivis ;
- Faciliter l'accès au soutien psychologique pour les jeunes boursiers et boursières, souvent freiné·es par des raisons financières (coût du service et insuffisance des ressources financières à disposition) ;

Appuis scolaires et pédagogiques

- Favoriser les activités scolaires « détournées » (faire de la prose comme M. Seguin) qui permettent d'engranger des apprentissages scolaires sans placer les jeunes dans une posture scolaire et dans des lieux chargés symboliquement (les bibliothèques par exemple) ;
- Renforcer la mise en œuvre de pédagogies d'apprentissage « positives » et « inclusives » qui prennent appui sur les dynamiques de (petits) groupes et qui sont attentives à ne pas enfermer les jeunes dans des classements et autres hiérarchies scolaires stigmatisantes et inhibitrices ;
- Maintenir des cours collectifs pour renforcer les dynamiques et la cohésion de groupe ;

Construction du projet professionnel

- Favoriser, à travers la multiplication des stages, l'expérimentation du monde du travail (organisations, collectifs de travail, métiers, etc.) sur le mode essai-erreur-nouvel essai pour permettre la construction de projets professionnels solides et assurés parce qu'éprouvés (réduisant, par voie de conséquence, les risques d'abandons ou d'interruptions et renforçant de fait la confiance des entreprises formatrices/employeurs du premier marché du travail) ;
- Pour les MIST qui le peuvent (qui disposent d'une diversité d'activités au sein de leurs structures), favoriser les stages à l'interne pour permettre aux jeunes de découvrir de nouveaux métiers et de se familiariser de façon progressive et adaptée avec les règles de fonctionnement des milieux du travail ;

- Favoriser (ou développer ultérieurement) l'exemple par les pair·es et les « parcours de réussite » en organisant des échanges d'expériences entre jeunes apprenti·es et jeunes candidat·es à l'apprentissage.

Accès à l'information et aux droits

- Faciliter et renforcer l'accès à l'information sur le système de formation, le marché du travail, l'accès aux droits et plus largement sur la participation à la vie sociale en Suisse en s'appuyant sur les administrations concernées et sur des ressources comme « Vaud bienvenue ».

Formations

- Favoriser les synergies entre MIS T en organisant des rencontres/ateliers axés sur le partage d'expériences, l'analyse de pratiques ou de situations d'accompagnement ;
- Mettre en place des formations communes aux MIS T par exemple sur les pédagogies positives ou sur les approches systémiques.

Bibliographie

Bautier, E., Terrail, J.-P., Branca, S., Bonnéry, S., Bebi, A., Lesort, B. (2002). *Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours*. Rapport de recherche pour la DPD/ MEN.

Becker, H. (1985). *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*. Paris : A.-M. Métailié.

Becquemin, M., Couronné, J., Mardon, A. (2012). Absentéismes scolaires. *Sociétés et jeunesses en difficulté* [En ligne], n°13.

Bernard, P.-Y. (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris : PUF.

Bernard, P.-Y. (2014). Le décrochage scolaire en France : usage du terme et transformation du problème scolaire. *Carrefours de l'éducation*, n° 37(1), 29-45.

Bernard, P.-Y., Michaut, C. (2014). « Marre de l'école » : les motifs de décrochage scolaire. *Notes du CREN*, n°17, 2014. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01116426/>

Bertrand, A.-L. (2017). *Réfugiés en Suisse : trajectoires d'asile et intégration professionnelle*, [Thèse de doctorat, Université de Genève]. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:98194>

Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires : l'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.

Bonnéry, S. (2003). Le décrochage scolaire de l'intérieur : interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers. *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, n° 36 (1), p. 39-58.

Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire*. Paris : La Dispute.

Bonvin, J.-M., Dahmen, S. (dir.). (2017). *Reformieren durch Investieren ? Chancen und Grenzen des Sozialinvestitionsstaats in der Schweiz / Investir dans la protection sociale : atouts et limites pour la Suisse*. Zürich : Seismo.

Bonvin, J.-M., Dif-Pradalier, M., & Rosenstein, E. (2013). Trajectoires de jeunes bénéficiaires de l'aide sociale en Suisse : une analyse en termes de capacités. *Agora. Débats/Jeunesses*, n° 65, p. 61-76.

Bonvin, J.-M., Dif-Pradalier, M., & Rosenstein, E. (2013). Politiques d'activation des jeunes et modalités d'accompagnement. Le cas du programme FORJAD en Suisse. *Lien social et Politiques*, (70), 13–27. <https://doi.org/10.7202/1021153ar>

Bonvin, J.-M., Dif-Pradalier, M., & Rosenstein, E. (2012). L'activation des "jeunes adultes en difficulté". Le cas du programme FORJAD dans le canton de Vaud. *Chroniques du travail*, n° 2, p. 51-66.

- Bonvin, J.-M., Dif-Pradalier, M. (2011). A capability approach to public policies for marginalized youth. The case of FORJAD in the canton of Vaud. *Revue suisse de travail social – Swiss Journal of Social Work*, vol. 2, n° 11, p. 47-63.
- Bosset, I., Duc, B., & Lamamra, N. (2020). La formation professionnelle en Suisse : des limites révélées par les résiliations de contrat d'apprentissage. *Formation emploi*, 1(149), 39-60.
- Bruno, F., Félix, C., & Saujat, F. (2017). L'évolution des approches du décrochage scolaire. *Carrefours de l'éducation*, n° 43(1), 246-271.
- Castel, R. (1994). La dynamique des processus de marginalisation, de la vulnérabilité à la désaffiliation. *Cahiers de recherche sociologique*, n°22, p. 11-27.
- Collovald, A., Schwartz, O. (2006). Haut, bas, fragile : sociologies du populaire. Entretien avec Annie Collovald et Olivier Schwartz (réalisé par Jobard, F., Grelet, S., & Potte-Bonneville, M.). *Vacarme*, n° 37, p.50-55.
- Couronné, J., Loison-Leruste, M., & Sarfati, F. (2016). La Garantie jeunes en action. Usages du dispositif et parcours de jeunes. *CEET, Rapport de recherche*, n° 101, novembre.
- Couronné, J., Sarfati, F. (2022). Introduction : De dispositif en dispositif, d'institution en institution. *Agora débats/jeunesses*, n° 91, p.54-64.
- Couronné J., Loison-Leruste, M., & Sarfati, F. (2020). Ce qu'une "sortie positive" de la Garantie jeunes veut dire. *Vie sociale*, n° 29-30, p.183-199.
- Darmon M., (2015). *Classes préparatoires : La fabrique d'une jeunesse dominante*. Paris, La Découverte, « Poche / Sciences humaines et sociales ».
- Debardieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire*. Paris : ESF éditeur.
- Debarbieux, E., Blaya, C., [coor] (2001). *Violence à l'école et politiques publiques*. Paris : ESF éditeur.
- De Gaulejac, V., Taboada Léonetti I. (1994). *La lutte des places : insertion et désinsertion*. Paris : Desclée de Brouwer
- Demazière, D. (2013). Typologie et description. *Sociologie* [En ligne], N°3, vol. 4.
- Dif-Pradalier, M., Rosenstein, E. & Bonvin, J.-M. (2012). Vocational training as an integration opportunity for struggling young adults? A Swiss case study. *Social Work and Society*, vol. 10, n° 1 (www.socwork.net/sws/article/view/303/638).
- Dufour, P., Boismenu, G., & Noël, A. (2003). *L'aide au conditionnel: la contrepartie dans les mesures envers les personnes sans emploi en Europe et en Amérique du Nord*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Efionayi-Mäder, D., Ruedin, D. (2014). *Admis provisoires en Suisse : trajectoires à travers les statuts* (version succincte). SFM

Epiney, E., Reitz, M., Kuehni, M., & Gabriel, R. (2021). Parcours d'obstacles. L'intégration des personnes relevant de l'asile dans le canton de Vaud : des normes institutionnelles aux trajectoires individuelles. *Working paper du LaReSS*, 4.

Esterle-Hedibel, M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. *Déviance et Société*, 30, p. 41-65.

Esterle-Hedibel, M. (2007). *Les élèves transparents, les arrêts de scolarité avant 16 ans*. Septentrion.

Fibbi, R. (2006). Discrimination dans l'accès à l'emploi des jeunes d'origine immigrée en suisse. *Formation emploi* [En ligne], 94.

Goffman, E. (1975). *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*. Paris : Editions de Minuit.

Gomel, B., Issehnane, S., & Legendre, F. (2013). L'accompagnement et les trajectoires d'insertion des jeunes bénéficiaires d'un contrat d'insertion dans la vie sociale. *Travail et emploi*, n° 134(2), 5-20.

Gonvers, S. (2016). Une typologie des jeunes adultes en difficulté. *Revue d'information sociale* (REISO).

Hainmueller, J., Hangartner, D., & Lawrence, D. (2016). When lives are put on hold: lengthy asylum processes decrease employment among refugees. *Science Advances*, 2, 1-7.

Imdorf, C. (2005). *Schulqualifikation und Berufsfindung. Wie Geschlecht und nationale Herkunft den Übergang in die Berufsbildung strukturieren*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Imdorf, C. (2018). Sélection, discrimination et reproduction sociale par les entreprises formatrices. In Berger, J.-L., Lamamra, N., & Bonoli, L. (dir.). *Les enjeux de la formation professionnelle. Le « modèle » suisse sous la loupe*. Zürich : Seismo, pp. 181-198.

Keyhani, B. (2020). L'intégration par l'économique. La déqualification des réfugiés afghans. *Travail et Emploi*, 1(161), 93-118.

La Borderie, R. [coor] (2006). *Violence à l'école : un défi mondial ?*. Paris : Armand Colin.

Lahire, B. (1993). *La raison des plus faibles : Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Presses universitaires de Lille.

Meyer, T. (2018). Vers une sociographie des apprenti-e-s en Suisse : réflexions à partir des données TREE. In Bonoli, L., Berger, J.-L., & Lamamra, N. (dir.). *Les enjeux de la formation professionnelle. Le « modèle » suisse sous la loupe*. Zürich : Seismo, pp. 129-155.

Millet, M., Thin D. (2005). *Ruptures scolaires. L'École à l'épreuve de la question sociale*. Paris : PUF.

Müller, L., Cretin A., Durrer, K., & Spagnolo, A. (2009). *Programme FORJAD: un bilan 3 ans après*. Dossier de l'Artias. En ligne : https://artias.ch/wp-content/uploads/2009/12/Dossier_dcembre_09.pdf

Paugam, S. (2002). *La disqualification sociale : essai sur la nouvelle pauvreté*. Paris : PUF

Ruiz, G., Goastellec, G. (2016). Entre trouver et se trouver une place d'apprentissage : quand la différence se joue dans la personnalisation du processus. *Formation emploi* [En ligne], 133.

Sarfati, F. (2015). L'insertion professionnelle des jeunes entre précarité, incertitude et expérimentation. *Cahiers de l'action*, N° 45(2), 9-16.

Schwartz, O. (1998). *La notion de « classes populaires »*. Habilitation à diriger des recherches en sociologie : Université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yveline.

Société Suisse d'Evaluation (SEVAL) (2017). Explications relatives aux standards d'évaluation de la Société suisse d'évaluation (Standards SEVAL). En ligne : https://www.seval.ch/app/uploads/2020/12/Standards-SEVAL_2016-Explications.pdf

Zschirnt, E., Fibbi, R. (2019/2020). Do Swiss citizens of immigrant origin face hiring discrimination in the labour market?. *NCCR Working Papers*, 20, 65726.