



**HAL**  
open science

## Trop vieux pour se former, trop jeunes pour travailler ?

Alicia Jacquot, Pauline Sabuco

### ► To cite this version:

Alicia Jacquot, Pauline Sabuco. Trop vieux pour se former, trop jeunes pour travailler?. Formation Emploi. Revue française de sciences sociales, 2024, Catégories d'âge au travail, 168, pp.85-106. 10.4000/12r2u . hal-04804247

**HAL Id: hal-04804247**

**<https://hal.science/hal-04804247v1>**

Submitted on 13 Jan 2025

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

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

## Trop vieux pour se former, trop jeunes pour travailler ?

Les professionnel·les face aux mineur·es Neet

*Too old to train, too young to work ? Professionals and minors Neet*

*Zu alt für die Weiterbildung ? Zu jung, um zu arbeiten ? Fachkräfte im Umgang mit minderjährigen NEETS*

*¿Demasiado viejos para formarse, demasiado jóvenes para trabajar ? Los/as profesionales frente a los/as menores ninis*

**Alicia Jacquot et Pauline Sabuco**

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/formationemploi/13097>

DOI : 10.4000/12r2u

ISSN : 2107-0946

### Éditeur

La Documentation française

### Édition imprimée

Date de publication : 1 octobre 2024

Pagination : 85-106

ISSN : 0759-6340

### Référence électronique

Alicia Jacquot et Pauline Sabuco, « Trop vieux pour se former, trop jeunes pour travailler ? », *Formation emploi* [En ligne], 168 | Octobre-Décembre, mis en ligne le 01 octobre 2024, consulté le 29 novembre 2024. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/13097> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/12r2u>

---

# Trop vieux pour se former, trop jeunes pour travailler ?

## Les professionnel·les face aux mineur·es Neet<sup>1</sup>

ALICIA JACQUOT

*Maitresse de conférences en sociologie à l'Université de Rennes et au laboratoire Arènes  
Identifiants : Orcid : 0009-0003-3537-0263 / IDHAL : alicia-jacquot*

PAULINE SABUCO

*Enseignante à l'Université Nice côte d'azur, chercheuse associée en sociologie au LEST  
IDHAL : pauline-sabuco*

---

### Résumé

#### ■ Trop vieux pour se former, trop jeunes pour travailler ? Les professionnel·les face aux mineur·es Neet

Depuis que l'obligation de formation des 16-18 ans est entrée en vigueur à l'été 2020, la place des mineur·es dans le monde de l'insertion professionnelle a été redéfinie, interrogeant les représentations des professionnel·les sur l'accompagnement de ce public. Parce qu'ils sont considéré·es comme trop jeunes pour le monde du travail et trop âgé·es et en difficulté scolaire pour le retour à la scolarité, cette catégorisation des mineur·es questionne les normes des secteurs de l'insertion et du scolaire et font émerger des types d'accompagnement singuliers.

**Mots clés :** jeune inactif, abandon des études, mesure jeune, service public de l'emploi, métier de la formation, conseiller professionnel, division du travail

---

### Abstract

#### ■ Too old to train, too young to work? Professionals and minors Neet

Since the compulsory education for 16-18 years old came into effect in the summer of 2020, the role of minors in the professional integration sphere has been redefined, raising questions about the perceptions of professionals regarding the support for this group. Because they are considered too young for the workforce and too old and academically challenged for a return to school, this categorization of minors challenges the norms of both the integration and educational sectors, giving rise to unique forms of support.

---

1. Disponibilité des sources : accessibles sur internet en open accès ou sur cairn.

**Keywords** : young inactive, drop out, youth employment scheme, public service of the employment, occupation in training, coach, division of labour

*Journal of Economic Literature* : I 28, J 24

Traduction : Autrices.

## Introduction

La problématisation de l'insertion professionnelle des jeunes s'est construite dans les années 1970 et 1980, dans un contexte de chômage de masse (Askenazy, 2011), de massification scolaire (Merle, 2012), et de disjonction entre la formation et l'emploi (Tanguy, 1986), créant un nouvel espace-temps : les « *post-adolescents* » dans des situations « *post-scolaires* » (Dubar, 2001). Cette période d'insertion devient alors un nouvel âge de la vie, plus ou moins long. Depuis, le problème de l'insertion professionnelle des jeunes mineur-es qui ne sont ni en études, ni en formation, ni en emploi (*Neet*)<sup>2</sup> mobilise plusieurs secteurs d'action publique (emploi, jeunesse, éducation, santé, etc.), fonctionnant souvent de manière indépendante et peu coordonnée (Labadie, 2020). En effet, depuis 2020, ces jeunes se trouvent entre l'arrêt de l'obligation scolaire, l'obligation de formation<sup>3</sup> et l'accès à l'emploi. Ils constituent, à ce titre, la population cible de deux secteurs, le scolaire et l'insertion. Au sein de l'Éducation nationale, il existe les Missions de Lutte contre le Décrochage Scolaire<sup>4</sup> (MLDS) et les dispositifs relais<sup>5</sup>, coordonnés par les Plateformes de Suivi et d'Accueil des Décrocheurs (PSAD)<sup>6</sup>. Cette prise en charge se fait également par des associations comme les missions locales<sup>7</sup>, mais aussi des organismes de formation (École de la Deuxième Chance (E2C)<sup>8</sup>) ou des dispositifs de prise en charge

2. La catégorie de jeunes en situation de *Neet* (*not in education, employment or training*) est introduite en 2010, comme indicateur statistique, par la Commission européenne. Il s'agit de considérer des situations jusque-là invisibles qui concernent les jeunes dits « sans statut », entre 15 et 29 ans, afin de mener des politiques et des objectifs spécifiques à ce public.

3. La loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 « pour une école de la confiance » instaure une obligation de formation pour tous les jeunes de 16 à 18 ans. [https://www.Éducation.gouv.fr/l-obligation-de-formation-des-16-18-ans-306954#:~:text=L'obligation%20de%20formation%20permet,en%20%C3%A9ducation%20ni%20en%20formation,consulté le 20/04/2023](https://www.Éducation.gouv.fr/l-obligation-de-formation-des-16-18-ans-306954#:~:text=L'obligation%20de%20formation%20permet,en%20%C3%A9ducation%20ni%20en%20formation,consulté%20le%2020/04/2023).

4. Article L122-2 du code de l'éducation et la circulaire du 29-03-2013.

5. Classes relais en 1998, avec la Protection judiciaire de la Jeunesse (PJJ), les ateliers relais, plus courts, en 2002, avec les associations d'éducation populaire complémentaires de l'enseignement public (Ligue de l'enseignement, Ceméa et Francas) et les internats en 2002, proposant une solution d'hébergement aux jeunes.

6. Elle coordonne des acteurs locaux de la formation, de l'insertion et de l'emploi et d'autres acteurs susceptibles de contribuer à la prise en charge des jeunes concernés.

7. Associations cadrées par l'ordonnance 82-273 du 26 mars 1982 au « Protocole 2010 des missions locales ».

8. Prenant en charge des jeunes en décrochage scolaire de 16 à 25 ans. L'objectif est de proposer une remise à niveau et un accompagnement à la construction du projet professionnel par le biais de l'alternance de cours et de stages.

institutionnels (Contrat d'Engagement Jeune). Ces dispositifs recouvrent des modalités diverses (Blaya, 2010), s'ancrent dans de nombreux canaux de diffusion (plateformes et numéros verts), sollicitent de multiples organisations et professionnel·les et ont leurs propres critères d'action, ce qui rend la prise en charge de ces jeunes complexe.

Chaque année, près de 80 000 jeunes quittent le système scolaire sans aucune qualification et 60 000 mineur·es sont *Neet*. Cette faible part de la population de jeunes de 16 à 18 ans (3,6 %) fait pourtant l'objet de politiques publiques de plus en plus importantes. Une fois sorti·es de l'institution scolaire, les 16-18 ans sont mélangé·es dans les dispositifs d'insertion, qui ne leur sont pas spécifiques, de la mission locale où iels ne représentent que 6 % des publics (UNML, 2018) à l'E2C où iels ne sont pas considéré·es comme le public cible. De plus, le temps entre la sortie du système scolaire et le premier contact avec une mission locale d'en moyenne 28 mois (Plessard et al., 2014) correspond à une durée équivalente à l'attente de la majorité pour les jeunes sorti·es du système éducatif à 16 ans.

Les mineur·es sont également surreprésenté·es dans les dispositifs d'accompagnement renforcés, iels y sont deux fois plus nombreux·ses que dans le public global des missions locales : 12 % des effectifs du Parcours Contractualisé d'accompagnement vers l'Emploi et l'Autonomie (PACEA) et de la Garantie jeune en 2018. La mise en avant du travail « d'aller vers les jeunes » des missions locales révèle une forte volonté de capter ce public.

En parallèle, l'École prend de plus en plus de place dans la prise en charge de l'insertion, préparant les élèves à la vie active sur le modèle du monde professionnel, établissant une relation de coopération entre l'éducation et la production économique (Bernard, 2013).

Ainsi, la situation des jeunes mineur·es *Neet* s'avère être un révélateur des difficultés de déploiement des dispositifs (Pressman et Wildavsky, 1973) : elle pointe l'existence d'un angle mort dans leur prise en charge que les nouvelles mesures entendent combler. Ces dispositifs sont donc des lieux de gestion de la file d'attente de l'emploi (Salais, 1980) mobilisant de nombreux·ses professionnel·les dans le champ de l'insertion et du scolaire, qui semblent se questionner sur l'accompagnement de ce public.

Au regard de ces éléments, nous pouvons dire que la sortie du système scolaire de ces jeunes mineur·es rompt avec la « *fabrique des normes de calendrier* » qui assignerait cette classe d'âge à la formation, et que les fonctions de « *scansion temporelle des institutions* » (Lima, 2017) leur rappellent. La mesure instaurant une obligation de formation jusqu'à 18 ans semble donc relever d'une forte dépendance au sentier (Pierson, 2000) des politiques publiques vers le ciblage de classes d'âge quant à l'insertion et la formation des moins diplômé·es.

Dans la recherche, cette question de l'insertion socio-professionnelle des jeunes constitue une préoccupation majeure en sociologie de l'éducation et du travail (Trottier, 2001) notamment dès les années 1990 avec les travaux fondateurs de Dubar (1992), Galland (1991), Nicole-Drancourt et Roulleau-Berger (1995) ou de Demazière *et al.* (1994) sur les élèves

à faible niveau scolaire. Plus récemment, les travaux se sont intéressés aux publics les plus précaires ou « *vulnérables* » (Couronné et Sarfati, 2018). Dans cette littérature foisonnante, peu de travaux éclairent, d'un côté, les effets de l'obligation de formation mise en application en 2020 et, plus précisément, la question des représentations des professionnel·les sur la tranche d'âge des 16-18 ans dans le cadre de cette obligation de formation. Et de l'autre, la construction d'un problème public de catégorisation de cette tranche d'âge et de sa prise en charge.

Finalement, nous pouvons dire que les politiques envers les *Neet*, et notamment les mineur·es, sont envisagées par le problème public, construit autour de cet âge de la minorité. En effet, plutôt qu'une réponse individualisée sur le long terme, la mise au pas d'une classe d'âge semble être privilégiée par des politiques sécuritaires sur une population considérée comme à risque d'oisiveté (Becquet, Loncle et Van de Velde, 2012). Ainsi, l'obligation de formation jusqu'à 18 ans renforce la scansion des temps sociaux et le rappel à la norme, ce qui rend d'autant plus marginaux ceux et celles qui en sortent. Si cette obligation semble réaffirmée, il est important de comprendre la manière dont les professionnel·les s'en emparent sur le terrain.

L'objet de cet article est d'analyser la prise en charge de ce public autour de sa catégorisation selon les âges : d'un côté, iels sont considéré·es comme trop jeunes pour une prise en charge en insertion professionnelle et, d'un autre côté, trop loin de l'institution ou trop en difficulté scolaire pour se rattacher au système éducatif.

Parce que les règles sont floues sur les situations pour les 16-18 ans, iels sont accompagné·es par des professionnel·les qui témoignent d'un manque d'outils pour travailler avec elleux et qui s'arrangent avec les prescriptions et les âges sur le terrain. Nous posons alors l'hypothèse qu'il en résulte une négociation, voire une délégation de la prise en charge de ce public entre les professionnel·les des secteurs scolaire et de l'insertion. À l'instar de la définition du « *sale boulot* » de Hugues (1996), l'accompagnement des mineur·es est perçu comme routinier par la confrontation régulière à un manque d'outils et les efforts pour maintenir une relation jusqu'à la majorité. Cette tâche en devient pénible par la difficulté à trouver des solutions convenables et rapides, et finalement perçue comme dégradante par la sensation d'échec que peuvent produire ces accompagnements. Ces arrangements peuvent également révéler un flou concernant la démarcation des tâches et des missions défendues par ces différents groupes professionnels (Abbott, 1988) et questionnent, voire redéfinissent les frontières entre l'insertion et le scolaire.

Au regard de ces éléments, l'article s'interroge plus précisément sur la façon dont les professionnel·les de l'Éducation nationale et du service public de l'emploi (SPE) prennent en charge ces mineur·es *Neet*. Pour répondre à cette question, il est nécessaire de revenir, dans un premier temps, sur la manière dont l'action publique répartit le travail entre ces professionnel·les des deux secteurs et quelles sont leurs caractéris-

tiques (1). Puis, dans un deuxième temps, sur le travail de démarcation ou de non-démarcation des frontières professionnelles entre ces personnels dans les discours 2). Pour finir sur les similitudes des logiques professionnelles dans la catégorisation du public et sa prise en charge effective (3).

### Encadré 1 : Méthodologie

Cet article s'appuie sur deux recherches menées dans le cadre de deux thèses. La première enquête mobilise une démarche ethnographique multiniveaux (Lahire, 1996) menée dans le cadre d'une thèse sur le partenariat (\*) entre des associations d'éducation populaire et l'Éducation nationale au sein des ateliers relais (Jacquot, 2021). Cette recherche comparative (Vigour, 2005) a été menée sur trois territoires différents. 60 entretiens semi directifs et biographiques durant entre 1h30 et 2h30 ont été réalisés avec les jeunes et les acteur·ices de l'atelier relais selon leur niveau d'intervention dans le dispositif : institutionnel, organisationnel et opérationnel. Les thèmes abordés ont été le parcours, la définition du métier et du public, la perception du dispositif et la conception du travail en commun. 400 h d'observation ont été réalisées lors des réunions entre les professionnel·les et les comités de pilotage du dispositif.

La deuxième enquête repose sur des méthodes mixtes (Anadón, 2019) et l'interaction entre une analyse socio-historique de l'E2C (École de la 2ème chance) de Marseille et la reconstruction de trajectoires d'ancien·nes bénéficiaires entre 2009 et 2019. 30 entretiens ont été réalisés, durant entre 1h et 2h30, auprès des professionnel·les de la mission locale et les différents corps du personnel de l'E2C, portant sur leur perception de l'évolution du dispositif, de leurs métiers, et du public. Ces discours sont complétés par la base de données des jeunes pris·es en charge dont nous avons fait une analyse secondaire. Nous avons également réalisé 200 heures d'observations lors des séances de cours, réunions entre professionnel·les, et événements.

Ces deux terrains permettent d'observer les deux secteurs publics d'intervention auprès des *Neet* (*Not in Education, Employment or Training* ou ni en emploi ni en études, ni en formation) : celui de l'Éducation nationale dans laquelle les ateliers relais et la MLDS (Missions de Lutte contre le Décrochage Scolaire) interviennent sur l'âge charnière de la scolarisation obligatoire à 16 ans, et celui du SPE (Service public de l'emploi) pour lequel l'E2C est l'une des voies de placement des jeunes de la mission locale. Chacune de ces institutions accompagne un public plus large que les 16-18 ans, *Neet*, dont l'accompagnement forme plutôt la marge de leur travail et la frontière de leurs missions. Les 16-18 sont les plus âgé·es dans les dispositifs de prévention du décrochage et les plus jeunes du SPE, ce qui permet de montrer en quoi ce public est différemment considéré comme spécifique par ces deux secteurs d'action publique. Bien que le terrain de l'E2C ait été réalisé avant la loi sur l'obligation de formation jusqu'à 18 ans, les professionnel·les s'occupaient déjà des jeunes mineur·es, même si cela ne constituait pas leur cœur de cible. Dès 2017, leur prise en charge soulevait des débats et était sujette à controverses. C'est la raison pour laquelle nous avons voulu conserver ce terrain pour cet article car les discours sur ce public étaient déjà présents à cette époque.

(\*) : Entendu comme une pratique sociale de mise en relation de deux mondes dans un but commun.

## 11 Une pluralité de professionnel·les au service des mineur·es *Neet*

Tout d'abord, il est nécessaire de se focaliser sur les différent·es professionnel·les qui prennent en charge le public des mineur·es *Neet*, afin de faire ressortir la division du travail prescrit par les secteurs de l'insertion et du scolaire. Ce travail de recension de ces professionnel·les a permis de questionner leur polarisation tant dans les parcours que dans les statuts. Nous allons voir que ces éléments interrogent la division du travail prescrit par les secteurs de l'insertion et du scolaire se retrouvant dans cette diversité. Les professionnel·les dont il est question interviennent respectivement dans deux institutions que sont l'Éducation nationale (41 enquêté·es) et le SPE (35 enquêté·es). Ils ont plusieurs statuts et fonctions qui peuvent se recouper. Dans les dispositifs relais, différentes voix hiérarchiques sont dédiées au suivi des 11-16 ans, de l'inspection académique à la direction d'établissement. Sur le terrain, différents personnels éducatifs agissent auprès des jeunes avec des degrés divers de formation et de spécialisation sur le décrochage scolaire. Il s'agit de personnels uniquement en lien avec l'Éducation nationale, comme c'est le cas dans les MLDS. En revanche, du côté du SPE, différentes missions sont incarnées par des professionnel·les sous la coordination du ministère de l'Emploi, avec des statuts souvent précaires. Pourtant, il peut s'agir aussi bien de conseiller·es, que de professionnel·les de la formation ou du lien avec les entreprises.

### 1.1 Un travail prescrit par les secteurs d'action publique

Notre enquête au sein du secteur scolaire prend en compte deux types de dispositifs : les dispositifs relais et la MLDS où se répartit la prise en charge de ces mineur·es. Les dispositifs relais se situent dans les collèges, pour des jeunes qui ne sont pas encore sorti·es du système éducatif, à la différence des MLDS qui accompagnent ce type de jeunes, mais également des mineur·es sorti·es du système éducatif. Nous avons donc, d'un côté, une logique de prévention du décrochage scolaire et de l'autre, une logique d'intervention. Les dispositifs du secteur de l'insertion eux, se situent plutôt dans une logique d'intervention ou de remédiation (Bernard, *op. cit.*).

Au sein de chaque dispositif, plusieurs professionnel·les interviennent à trois niveaux de décision. Au niveau organisationnel, sur le territoire, ce sont les Inspecteur·ices de l'Éducation nationale en charge de l'Information et de l'Orientation (IEN IO) qui en assurent la référence rectorale et participent au positionnement des jeunes de collègue (11-16 ans) dans ces dispositifs. Tout comme les chef·fes d'établissement, qui participent à leur coordination au niveau du collège et peuvent proposer une orientation des jeunes dans ces dispositifs. Au niveau opérationnel et directement auprès des publics, on retrouve les coordinateur·ices, qui coordonnent le dispositif, assurent la remédiation scolaire et le suivi des jeunes à leur sortie. Ils sont épaulé·es par des assistants·es d'éducation (AED) qui les aident dans la remédiation scolaire et font le



lien avec la vie scolaire, ainsi que par des animateur·ices qui proposent des activités en lien avec l'insertion professionnelle dans les ateliers relais spécifiquement.

*A contrario*, la MLDS dispose de moins de personnels et d'intervenant·es de manière pérenne et opère majoritairement à la marge des établissements scolaires. Les coordinateur·ices, interviennent auprès d'élèves de 16 à 18 ans, apportent un conseil et une expertise en ingénierie de formation, en appui des personnels de direction et des équipes pédagogiques. On voit donc qu'il y a une division du travail forte qui s'opère au sein et à la marge du système éducatif et du secteur scolaire, même si les tâches opérées se font similaires lorsqu'il s'agit d'accompagner le public, comme nous le verrons par la suite.

Nos données sur le SPE reposent sur la collecte d'entretiens auprès de professionnel·les des missions locales et des E2C. Les missions locales ont un quasi-monopole sur la prise en charge des moins de 25 ans en recherche d'emploi ; elles garantissent un accompagnement spécifique aux politiques publiques adressées à la jeunesse. Elles prennent donc en charge les mineur·es de 16 à 18 ans lorsqu'ils sont sorti·es du système éducatif. Nous avons ciblé deux profils en visant les postes à responsabilité (directrice générale, directrice de la formation, directrice d'antenne locale) et les conseillères généralistes ou aux spécialités diverses (l'alternance, le recrutement, le droit des étranger·es). Cela nous permet d'observer les points de vue sur deux niveaux : institutionnel et opérationnel. Ces entretiens nous permettent d'observer les écarts qu'il peut y avoir entre les mesures institutionnelles portées par des cadres et les arrangements du quotidien opérés par les CIP (Conseiller d'insertion professionnelle).

Les autres professionnel·les de l'insertion enquêté·es travaillent dans le cadre de l'école de l'E2C. Ce dispositif est un placement possible des jeunes par les missions locales. Il se situe à la croisée entre scolaire et insertion professionnelle. Il vise à garantir une remise à niveau dans les savoirs académiques et une alternance de stages pour développer le projet professionnel. Cette double casquette de l'E2C se matérialise en différentes missions sur trois postes de travail. Les formateur·ices sont chargé·es du suivi des jeunes sur le plan du projet professionnel, mais surtout sur le plan des compétences en mathématiques, français, et informatique. Iels suivent les bénéficiaires dans leur quotidien durant les semaines de remédiation. Les Chargé·es de Mission Entreprise (CME) doivent trouver des stages pour les jeunes et les accompagner dans leurs parcours en entreprise ; iels reçoivent les jeunes de manière ponctuelle et individuelle pour établir leur évaluation. Enfin, les Chargé·es de Mission Vice Sociale (CMVS) s'occupent à la fois du volet social de l'accompagnement et du comportement des bénéficiaires à l'école. Ces trois types d'acteur·ices travaillent pour la construction d'un projet professionnel et une solution de sortie (vers l'emploi ou la formation). On observe donc une forte division du travail institutionnalisée entre les professionnel·les des deux secteurs, mais également à l'intérieur des dispositifs eux-mêmes.

Ces différents professionnel·les ne se distinguent pas uniquement par leurs fonctions et statuts, mais aussi par leurs profils. Ils interviennent dans un travail d'accompagnement des jeunes, mais n'accordent pas le même sens à leur mission, comme nous le montrerons par la suite, ce qui interroge leurs dispositions sociales.

## 1.2. Des personnels aux parcours et dispositions polarisés

Dans un deuxième temps, il est nécessaire de s'interroger sur les parcours de ces personnels et de les comparer afin d'en dégager des similitudes et des différences et la manière dont cela peut conditionner la prise en charge des mineur·es *Neet* sur le terrain. Pour pouvoir comparer ces parcours, nous nous sommes appuyées sur leur âge, leur sexe, leur niveau de qualification, leurs origines sociales (professions et capitaux culturels des parents) et leur vécu scolaire pour comprendre également leurs dispositions sociales et scolaires (Lahire, 1996).

Dans les dispositifs relais observés, ces personnels ont des profils qui se recourent sur certains éléments biographiques et dispositionnels. En majorité, ce sont des hommes (14 personnes sur 21). Cela va à l'encontre de la forte féminisation des professions du social révélée dans diverses enquêtes (Bessin, 2008) et questionne sur la place importante des hommes dans la division du travail au sein de ces dispositifs, à l'instar de la MLDS où les enquêté·es sont plutôt des femmes. Les hommes sont notamment très présents dans les fonctions de coordination. Lorsqu'une femme assure la coordination du dispositif, cela lui confère une place particulière dans le travail quotidien. Elle y exerce en effet, plus que ses confrères, des fonctions pensées comme féminisées, d'administratif et de *care*<sup>9</sup> auprès des élèves et de leur famille, sous prétexte de complémentarité des tâches (Herman, 2007).

Ces professionnel·les du secteur scolaire partagent des origines sociales polarisées, avec du côté de la coordination MLDS et des dispositifs relais, des origines sociales aisées et de forts capitaux culturels, alors que du côté de l'animation et des AED, on retrouve des personnes issues des classes populaires. Il en va de même du niveau de qualification propre au statut de cadre, marqué par une forte présence de diplômés de niveau baccalauréat et plus. Ces éléments nous rappellent que « *la plupart des intervenants dans les actions d'aide à la scolarité ont un niveau scolaire assez élevé et qu'ils ont donc été longuement socialisés à travers la scolarisation : étudiants bénévoles ou employés comme vacataires, travailleurs sociaux ayant pour l'essentiel suivi des études supérieures au baccalauréat et parmi eux un nombre non négligeable ayant eu des velléités d'enseignement (ou ayant été enseignant) qui trouvent dans le « soutien scolaire » la possibilité d'agir sur la scolarisation avec une plus grande liberté pédagogique que dans l'institution scolaire* » (Thin, 1994). Cet élément est donc à prendre en

9. Nathalie Benelli et Marianne Modak caractérisent la notion de *care*, en reprenant les travaux d'Arlie Russel Hochschild comme « *une relation d'aide, familiale ou professionnelle ; il désigne tout à la fois l'activité de soin à une personne qui en dépend et le souci de la réception de ce soin, sa singularité résidant dans cette combinaison affûtée de compétences techniques et émotionnelles* » (Benelli et Modak, 2010).

compte dans la prise en charge des mineur-es *Neet*. Nous pouvons en effet nous demander si cela a des effets sur leur manière de concevoir et d'accompagner ce public.

Du côté du SPE, nous avons interrogé un personnel essentiellement féminin dans les missions locales. Malgré les différents échelons dans la hiérarchie interne, elles ont des parcours plutôt linéaires dans le secteur de l'action sociale, et notamment de l'insertion. Pour être CIP, la formation est équivalente à un niveau bac + 2 et elle n'est pas obligatoire pour exercer. Ainsi, les personnels des missions locales s'inscrivent principalement dans des parcours scolaires qui ont privilégié des études courtes dans le supérieur, et sont passés par une formation professionnalisante. Ils viennent de milieux sociaux aisés et leur travail est plutôt considéré comme une occupation, à l'instar des personnels issus de milieux plus populaires où le travail est considéré comme un emploi ayant du sens et de l'utilité malgré le faible salaire.

D'une manière bien différente, les personnels de l'E2C sont généralement plus diplômé-es, notamment lorsqu'ils sont formateur-ices. Les E2C ont en effet inscrit dans leur charte d'employer des individus fortement diplômés dans les disciplines qu'ils enseignent. Ainsi, du côté des formateur-ices, nous retrouvons des profils ayant eu un bon rapport avec la scolarité et l'institution scolaire. Certain-es sont d'ancien-es enseignant-es du secondaire ou du supérieur, d'autres sont plus spécialistes de la formation pour adultes ou de l'éducation spécialisée. Cela crée déjà deux approches différentes de la mission : une entrée par la discipline pour certain-es, une entrée par le public, pour d'autres.

Pour les CME, les parcours professionnels sont plus diversifiés, et nous retrouvons notamment des trajectoires passées par le secteur privé, dans des missions plus lucratives. Ce sont plutôt des profils masculins. À l'opposé, les figures féminines des CME sont plus souvent issues du monde de l'insertion professionnelle. La perspective d'entrer dans une structure comme l'E2C est alors bien différente dans les deux cas. Pour les un-es, il s'agit d'une reconversion vers un métier « vocationnel », sans perdre la socialisation au monde de l'entreprise. Pour les autres, l'E2C est un des acteurs de l'insertion dans lesquels il est possible de trouver un emploi épanouissant, notamment par la forte autonomie qu'implique le poste.

Quant aux CMVS, iels ont des profils sociaux plus proches de leurs bénéficiaires, le recrutement de jeunes de classes populaires, et même dans un cas d'anciens stagiaires de l'E2C, favoriserait ce rôle de médiation sociale.

Pour conclure, ces éléments nous permettent de distinguer trois points communs entre ces métiers. Tout d'abord, ils ont une visée éducative forte et un but commun : accompagner les jeunes mineur-es *Neet* dans leur parcours scolaire ou professionnel. De plus, ils prennent en charge des publics perçus comme étant en difficulté, à travers diverses formes de mise en activités. Ils établissent des critères au fur et à mesure du temps passé en emploi, ce qui participe à entretenir le flou (Jeannot, 2011) concernant leur métier. Enfin, leurs dispositions sociales et scolaires sont fortement polarisées avec, d'un côté, les

professionnel·les d'origines plus populaires, ayant eu un vécu scolaire complexe et peu de qualifications, et ayant exercé des métiers du social et de l'insertion. Et de l'autre, des personnels d'origines plus aisées venant du monde de l'entreprise ou scolaire, fortement qualifié·es et possédant des capitaux culturels importants. On peut penser que cette polarisation se retrouve dans les types d'accompagnement de ces mineur·es. Ce sont donc des « métiers flous » (Jeannot, 2011) dont les règles et l'identité sont en recomposition permanente. Pourtant, ces professionnel·les se partagent la prise en charge de ces jeunes au sein de deux secteurs différents, fortement démarqués. Dès lors, quelles sont réellement les différences dans les discours et sur le terrain ?

## 2 | Définir les mineur·es pour se répartir leur prise en charge

Après avoir analysé les différences dans les parcours et les missions de ces professionnel·les auprès des jeunes mineur·es *Neet*, nous analysons à présent leur manière de concevoir leur prise en charge. À cet effet, nous mobilisons la définition, voire la redéfinition du public en lien avec les objectifs annoncés par les secteurs : qualification ou insertion professionnelle.

Accompagner un·e jeune *Neet* de 16 ou 25 ans n'engagerait pas le même travail, d'après les professionnel·les. La gestion des mineur·es dans ces dispositifs appelle donc un travail de négociation autour de leur prise en charge. Elle pose la question du rapport qu'entretiennent les professionnel·les avec ce public. À cet égard, se développe un travail de démarcation (Gieryn, 1983) entre les professionnel·les de l'Éducation nationale et du SPE, relatif à la prise en charge de ces jeunes. Il repose notamment sur un travail rhétorique et symbolique similaire visant à exclure ce public mineur afin de maintenir l'intégrité de son territoire institutionnel. La prise en charge des mineur·es devient alors un instrument de délimitation des territoires de ces deux secteurs. C'est pourquoi nous étudions, dans cette partie, la mise en place de l'accompagnement de ces jeunes dans les deux secteurs que sont l'Éducation nationale (1) et le SPE (2). Il s'agit de comprendre la répartition de leur accompagnement par les professionnel·les ainsi que leur travail de redéfinition et de brouillage des frontières de leurs territoires d'intervention (Abbott, 1988).

### 2.1. Redéfinir le public dans le secteur éducatif dans l'objectif de sa qualification

Depuis 2020, l'Éducation nationale se voit attribuer une part des responsabilités de la prise en charge des mineur·es à travers l'obligation de formation des 16-18 ans. Pour ce faire, elle fait appel à son service interne d'accompagnement de ces élèves qu'est la MLDS. Les frontières du travail de ces professionnel·les de l'Éducation nationale dépendent donc directement de l'âge du public accueilli. Celui-ci fait même l'objet d'un affinage par ses

professionnel·les : « *Le but, c'est de les garder ou de les remettre en classe. Nous sommes le bras droit de l'Éducation nationale. Notre cœur de cible c'est les 16-18 ans, au-delà de l'obligation scolaire. Avant 16 ans, c'est l'école qui doit s'en occuper, trouver une solution. S'ils sortent après l'obligation scolaire, c'est bon, on essaie de les accompagner avec des stages, des immersions, des liens avec les partenaires* » (Coordinateur MLDS, 52 ans, homme, master, 20 ans d'expérience).

On retrouve ici une résonance du fonctionnement par classes d'âge, propre au système éducatif, qui scande les temps d'apprentissage (Barrère, 2013). Le travail se construit socialement par la scansion des âges (Chamboredon, 1991) qui se transforme ici en référentiel professionnel. Ainsi, lorsque des enseignant·es demandent à la MLDS de prendre en charge les élèves de moins de 16 ans, celle-ci devrait la refuser en invoquant l'obligation de scolarité et les renvoyer vers des dispositifs internes comme les dispositifs relais. L'âge est un enjeu de division du travail de prise en charge des mineur·es au sein de l'Éducation nationale, selon des catégories juridiques et institutionnelles.

Pourtant, dans la réalité, l'usage des dispositifs relais et de la MLDS est tout autre. Même si les professionnel·les de ces dispositifs ne sont pas censé·es faire de l'insertion professionnelle, en pratique, iels anticipent le processus de mise en emploi pour les élèves qu'iels catégorisent comme étant les « plus âgé·es » du collège. Comme si finalement, avant même 16 ans, ces professionnel·les abandonnaient déjà l'espoir de les maintenir en formation. Sur le terrain, l'âge n'est donc pas perçu comme un critère chronologique synonyme de « couperet » car les professionnel·les observent des processus d'échec ou de difficultés scolaires dont iels anticipent l'issue à partir de leurs expériences passées.

Si, dans un premier temps, ces dispositifs sont pensés pour prévenir le décrochage scolaire des mineur·es sous obligation scolaire, sur le terrain, ils prennent souvent la forme de dispositifs d'insertion professionnelle ou de moyens de gérer la « file d'attente » de l'emploi, notamment pour les élèves de 3<sup>ème</sup> ou ceux ayant plus de 15 ans : « *Mon métier, c'est aussi de faire de l'insertion pour les jeunes, surtout les plus vieux, ceux qui sont en 3<sup>ème</sup>, ou alors carrément des jeunes qui ne sont plus sous obligation scolaire qui viennent en fait pour s'insérer dans une formation via l'atelier relais. Les parents savent que je fais ce job-là, alors ils viennent là et après, je peux les mettre en relation avec d'autres choses comme la MLDS ou les lycées pros. Parfois, c'est juste histoire d'être quelque part quand on a plus de 16 ans quoi* » (Coordinatrice atelier relais, 40 ans, femme, master, 8 ans d'expérience).

Dans la plupart des dispositifs accueillant un public scolarisé en classe de 3<sup>ème</sup> ou ayant plus de 16 ans, ce travail correspond davantage à un accompagnement vers la voie professionnelle, à une préparation à l'insertion ou à une mise en formation. Cet extrait montre que le public mineur *Neet* – via les parents – peut utiliser les dispositifs relais comme leviers afin d'obtenir une affectation pour la suite ; et ce, à travers la mise en place d'activités préparant à la voie professionnelle (réalisation de CV, lettres de motivation, recherche de stage ou d'apprentissage). Le détournement des compétences des

professionnel·les de la remédiation scolaire vers le conseil en insertion pose la question du brouillage même des frontières professionnelles entre les mondes de l'Éducation nationale et du SPE en place *via* l'orientation et le développement de l'alternance sous statut scolaire (Verdier, 2008).

## 2.2. Redéfinir le public dans le secteur de l'insertion pour l'accompagner vers l'emploi

L'obligation de formation des 16-18 ans porte également sur les professionnel·les du SPE et principalement sur les missions locales. La loi du 26 juillet 2019 renverse la logique d'accompagnement de cette population de mineur·es : jusque-là, c'est le volontariat qui définissait la particularité du public de la mission locale, et donc le travail des conseiller·es (Zunigo, 2008) ; avec elleux, ce n'est plus le cas pour les mineur·es puisque, pour la première fois, ce sont les conseiller·es qui doivent initier le contact avec les jeunes que la MLDS recense comme sorti·es définitivement du système scolaire. L'enjeu, pour les conseiller·es de mission locale, est donc de réussir à maintenir la relation sans moyens supplémentaires, sachant la complexité que l'accrochage de ce public implique. En effet, les jeunes mineur·es pris·es en charge par les missions locales sont toujours un public *Neet*. Les parcours de rattachage analysés avant cette mesure révèlent la plupart du temps la nécessité d'une période de latence, faisant partie du processus de retour vers les institutions d'insertion (Vollet, 2016), qui est mise à mal par la nouvelle loi. Les professionnel·les des missions locales font donc écho à cette nécessité de temporalité longue de l'accompagnement : *« J'ai pas la même posture, et j'ai pas la même exigence, c'est-à-dire que je place pas les mêmes étapes. Il faut y aller doucement. Faut pas qu'ils se sentent coincés et obligés, comme ils l'étaient dans le système scolaire. Ils l'ont rejeté, c'est pas la peine de refaire le même modèle, c'est complètement idiot, ça va pas marcher, on va pas recommencer, enfin, moi il me semble. Et c'est là où ça coince avec les institutions, où ils nous demandent le même résultat »* (Conseillère mission locale, 59 ans, femme, diplôme de CIP, 10 ans d'ancienneté).

La difficulté ressentie par les professionnel·les pour accrocher le public peut aussi s'expliquer par le manque de solutions. Tout d'abord, la mise en emploi, parfois particulièrement désirée par cette population, est rendue difficile par le cumul de « freins » à leur employabilité propres à l'âge : le droit du travail protégeant les mineur·es, les entreprises sont plus contraintes quant à leur embauche que pour un·e majeur·e. En outre, le manque de diplôme, d'expérience professionnelle, et de mobilité (absence de permis de conduire) sont des caractéristiques qui éloignent de l'emploi (Métayer *et al.*, 2017). Si les missions locales peuvent tenter de rectifier une mauvaise orientation ou la difficulté de trouver un·e employeur·se, elles ne peuvent pas travailler sur la réconciliation avec l'expérience de formation qu'implique le contrat d'apprentissage : *« Le fait qu'ils sont jeunes et qu'ils sont en pleine adolescence et qu'ils ont pas envie. S'ils ont quitté les bancs de l'école, c'est pas pour y revenir. Pour leur trouver quelque chose, c'est trop tôt »* (Conseillère mission locale, 30 ans, femme, diplôme de CIP, 4 ans d'expérience).

De plus, ces jeunes peuvent être perçu-es comme inadapté-es par les professionnel·les elleux-mêmes. Les représentations sur cet âge sont souvent marquées par l'opposition avec la « maturité », terme fourre-tout souvent utilisé par les professionnel·les pour désigner les jeunes qui ne sauraient se conformer aux normes scolaires et d'emploi, et qui se justifierait par l'âge. Par exemple, l'acceptation de mineur-es par l'E2C s'est faite en négociation avec la mission locale : « *Alors après, au fil du temps, on a travaillé avec l'E2C sur l'acceptation d'une partie du public, ou de temps en temps. Par exemple, sur les mineurs, ils sont très réfractaires à recevoir les 16-17 ans, donc on a pu au fil de l'eau, en disant 'ben on les accompagne quand même, ils sont dans un programme d'accompagnement avec la mission locale'* » (Cadre en mission locale, 40 ans, femme, ancienne CIP, formée à l'animation, 40 ans d'ancienneté).

En effet, l'E2C attribue aux mineur-es une place « dérogatoire », considérant que ce public n'est pas en réussite dans le dispositif. Les représentations sur les mineur-es reposent sur leur manque supposé de motivation individuelle : iels seraient entré-es sous la contrainte parentale, et consommeraient le dispositif dans une posture d'élève sous obligation de formation plutôt que comme adultes seul-es maître·sses de leur trajectoire. Il en découle des représentations négatives quant à leur « fiabilité » dans les stages (assiduité), dont le manque est redouté par les accompagnant-es, d'autant qu'à leurs yeux, la crainte serait partagée par les entreprises.

Finalement, les éléments qui différencient les interventions de l'Éducation nationale et du SPE reposent sur la temporalité de la prise en charge et leur finalité, chacune se référant à un projet politique spécifique : un projet méritocratique au regard duquel les élèves doivent faire part de leur volonté de s'en sortir, dans l'Éducation nationale et un projet d'inspiration néo-libérale de mise au travail de la jeunesse populaire, dans le SPE ; le maintien en formation pour l'un ou la mise en emploi pour l'autre, ainsi que leur temporalité : prise en charge d'un an maximum et jusqu'à 18 ans pour la MLDS, d'un côté, et sans contrainte de temporalité dans le parcours, jusqu'à 25 ans, de l'autre. Ces considérations sur l'incapacité d'un dispositif à prendre en charge les mineur-es relèvent également de logiques professionnelles différentes auxquelles nous allons nous intéresser à présent. En dehors des règles de l'action publique que nous venons de questionner, ce sont les différent-es professionnel·les qui sont confronté-es à l'accompagnement de jeunes mineur-es au sein de leur public. L'observation de leur travail à travers leur discours montre que l'encadrement des jeunes questionne les logiques professionnelles de chacun·e. En effet, en quoi ces jeunes sont-iels révélateurs de différentes visions de ce qu'iels considèrent comme leur mission ?

## 3 | Le travail d'accompagnement des mineur-es

Ces professionnel·les partagent donc un même public – les jeunes de 16 à 18 ans – et malgré des métiers et des secteurs d'intervention différents, iels développent des discours qui transcendent ces distinctions, tant dans les manières de définir le public (1) que dans leurs pratiques d'accompagnement (2), qui vont se transformer en logiques professionnelles d'accompagnement de cette tranche d'âge.

### 3.1. Les mineur-es *Neet* comme « mauvais-es client-es » de l'insertion et de l'éducation

Malgré une démarcation des frontières professionnelles au niveau institutionnel, les discours et pratiques des professionnel·les des deux secteurs révèlent qu'il existe une définition consensuelle du public mineur. Les professionnel·les considèrent les mineur-es comme les « *mauvais clients* » (Becker, 1952) du travail d'accompagnement. Par rapport à la prise en charge des majeur-es, le suivi des mineur-es *Neet* semble plus incertain et engendre plus de pratiques de sélection du public. En effet, les dispositifs vont adopter des stratégies de sélection des jeunes afin de garder ceux qui correspondent le plus au profil du « bon client » de l'insertion. On observe ces pratiques à la MLDS comme à l'E2C : « 80 % de la réussite, ça doit venir du jeune. Quelqu'un qui en veut à 99 %, il a des chances de réussite. Je reste persuadé que le jeune qui en veut, il trouve. Faut que ça vienne de lui. Il faut qu'il soit acteur de sa formation. Je me rappelle quelqu'un à qui on a donné une chance, il a raté le bac, on l'a accompagné, il a pas joué le jeu, l'année d'après, il veut revenir, on lui a dit non, tu vas à la mission locale. Un jeune de 14 ans on dit non aussi, mais quand on dit non, on dit pourquoi » (Coordinatrice MLDS, 43 ans, femme, master, 10 ans d'expérience).

Dans cet extrait, on constate qu'il existe également des catégories d'âge internes à la minorité où le fait de faire partie des plus jeunes conditionnerait l'accompagnement et sa justification. L'accompagnement peut être conditionné à la démonstration de la « motivation » de ces mineur-es qui doivent continuer à répondre à des critères de « bon·nes élèves », à partir du référentiel scolaire, pour garantir leur prise en charge. Le temps de l'accompagnement par la MLDS étant circonscrit, si une deuxième chance est donnée, le droit à l'erreur n'est pas infini et repose sur des qualités individuelles supposées (Duru Bellat et Tenret, 2009). Cela conditionne également le temps de prise en charge à l'issue duquel des jeunes peuvent être exclu·es et envoyé·es à la mission locale, dans le cadre d'une délégation de *sale boulot*. « Finalement, y'a pas de critères précis, si on a entre 18 et 25, on peut être parfois un peu réticents par rapport aux mineurs parce que notre public, c'est 18-25, mais même des fois, on peut s'adapter, à certains moments, si le mineur est mature, qu'il peut tenir une conversation, qu'il peut avoir un projet solide, là voilà, on n'empêche pas. Mais sinon, y'a



*pas de critères en particulier, c'est surtout la motivation » (CMVS E2C, 30 ans, homme, ancien stagiaire E2C, sans diplôme, deux ans d'ancienneté).*

L'E2C a tardé à accueillir des mineur-es et aujourd'hui, on observe que ces jeunes sont sur sélectionné-es au regard du public majeur. L'extrait d'entretien montre que les critères d'intégration sont plus stricts pour les mineur-es, notamment au regard de la question du « projet » qui n'est jamais un critère évoqué pour les majeur-es.

Alors que l'Éducation nationale et l'E2C manifestent leurs exigences par l'exclusion potentielle de certains jeunes, les professionnel-les des missions locales ne peuvent pas avoir recours à ces pratiques. Ils se doivent alors d'anticiper les pratiques d'exclusion de leurs partenaires afin de trouver des solutions, d'assurer des placements, et une délégation du travail qui puisse durer. Certain-es mineur-es sont quand même orienté-es vers ce dispositif car les professionnel-les de l'E2C, notamment ceux les plus doté-es en capitaux culturels et ayant un bon vécu scolaire, pratiquent une sélection par des formes de dissuasion. Ils portent ainsi des discours dépréciatifs à l'égard de la tranche d'âge des mineur-es, jugée immature et inadaptée, et donc en inadéquation avec les attentes de l'institution et les normes sociales de l'insertion et du scolaire :

***Extrait d'observation E2C :***

*Lors d'une information collective à destination des jeunes, l'animatrice présente le fonctionnement de la structure et ce qu'elle attend. Elle s'adresse à plusieurs reprises aux mineur-es en leur disant : « Avec vous, on est moins bons ». Elle se justifie : « C'est pour ça que je disais que les mineur-es, c'était plus compliqué. Souvent, vous êtes moins matures, et puis nous, on a moins de possibilités. Les entreprises refusent souvent de prendre des mineur-es en stage, et en contrat encore moins, parce qu'elles ne veulent pas avoir affaire avec les parents. Il y a des possibilités, mais moins, il y a moins de choix, il vous reste surtout le contrat d'apprentissage ou la reprise d'études ».*

Les statistiques de l'E2C montrent que les jeunes mineur-es sont la tranche d'âge la plus nombreuse à « s'auto-exclure » du dispositif en cessant de le fréquenter dans les premières semaines. Ces discours semblent donc avoir un pouvoir performatif réel. En creux, ces extraits témoignent de la possibilité d'assumer directement, devant son public, les limites d'un dispositif sur les mineur-es, ce qui peut dissuader à la fois les bénéficiaires d'accorder leur confiance et de se mobiliser, et les acteur-ices du service public de l'emploi de les y orienter. En cela, ne s'agit-il pas indirectement de pratiques de délégation du *sale boulot* entre professionnel-les des différentes institutions qui se renvoient ainsi la prise en charge des mineur-es *Neet* considéré-es comme les mauvais client-es ? Ici, la catégorie « mineur-es » révèle les limites de l'accompagnement déployé par chaque secteur ; cependant, elle est traitée différemment selon les perceptions que ces professionnel-les ont de leur travail. En effet, si des postures institution-

nelles différenciées se dégagent, les logiques professionnelles n'y sont pas homogènes, et de ce fait, s'affirment des rapports communs aux métiers d'accompagnement qui transcendent ces secteurs.

### 3.2. Trois logiques professionnelles à l'œuvre dans l'accompagnement des mineur-es

Les représentations de ce public, énoncées précédemment à propos de sa prise en charge, engendrent des logiques professionnelles différenciées qui dépassent la distinction entre SPE et Éducation nationale. Comme nous l'avons vu, les professionnel·les verbalisent que l'accompagnement des mineur-es nécessite des pratiques particulières. Pour ces personnels, les jeunes mineur-es *Neet* serait « trop jeunes » et ne correspondraient pas avec un accompagnement pensé pour des jeunes plus âgé-es considéré-es comme plus employables. Concrètement, les professionnel·les se retrouvent à aménager les politiques de responsabilisation et de mise en emploi selon les normes de la prise en charge de la jeunesse et du chômage au travers d'une forte mobilisation du volet social : problèmes familiaux, etc. L'adaptation à cette tranche d'âge divise les professionnel·les et questionne leur rapport au travail. Les recherches que nous avons réalisées nous ont permis de dégager trois idéaux-types de professionnel·les accompagnant des mineur-es *Neet* qui ne s'excluent pas mutuellement : celui de « *care* »<sup>10</sup>, proche de l'idéal maternel que ces professionnel·les ont, en lien avec les normes de genre incorporées, celui de technicien·ne pédagogique et celui de libéral·e, se rapprochant des tendances « *working first* » (Couronné, Loison, Sarfati, 2019).

Le type d'accompagnement du « *care* » correspond à la valorisation de l'aspect social dans la prise en charge des jeunes mineur-es. Dans les deux secteurs confondus, ce sont majoritairement des femmes, issues des classes populaires ayant de faibles capitaux culturels, exprimant une vocation pour le travail social tout au long de leur parcours. Leurs précédentes expériences professionnelles impliquent déjà un travail d'accompagnement de publics différenciés, mais faisant l'objet d'un travail individuel pouvant aller jusqu'à prioriser l'accompagnement social à l'insertion professionnelle : les difficultés économiques, de logement, familiales, de santé, qui ne seraient pas autant prononcées chez les majeur-es. La conception de ces problématiques serait davantage exacerbée lorsqu'il s'agit d'un public mineur et plus excusable que chez un·e *Neet* majeur·e : « *Moi, je trouve normal qu'à 16 ans, tu te préoccupes pas de ton avenir. Ils arrivent trop tôt à la mission locale, j'ai envie de dire. Normalement, à 16 ans, t'es au lycée et tu fais des conneries avec tes potes. C'est le cheminement normal des jeunes. Et là, ils sont confrontés à tu vas à la mission locale et tu vas travailler. Et en plus, tu peux pas travailler parce qu'on te*

10. « *Il désigne tout à la fois l'activité de soin à une personne qui en dépend et le souci de la réception de ce soin, sa singularité résidant dans cette combinaison affûtée de compétences techniques et émotionnelles* » (Benelli et Modak, *op. cit.*).

*veut pas, donc, c'est violent pour ces jeunes. C'est pour ça que les mineurs, moi, j'y vais très doucement* » (CME à l'E2C, 32 ans, femme, master sciences sociales, six ans d'ancienneté à l'E2C, issue du milieu de l'insertion professionnelle).

Il s'avère ainsi que le maintien du travail d'accompagnement social est un enjeu important constitutif de l'identité professionnelle de cette CME. On constate que selon l'âge, cette professionnelle n'utilise pas le même type d'accompagnement. La minorité renforcerait alors le côté *care* dans les pratiques professionnelles de ce type de personnel. L'atteinte d'objectifs quantifiables de l'accompagnement est mise au second plan, au profit d'un accompagnement « *sans enjeux immédiats* » (Muniglia, Rothé et Thalineau, 2012), s'imposant comme une nécessité dans le cas des mineur-es. En effet, ce type de professionnel·les revendique un accompagnement global qui repose sur la construction de la confiance et l'écoute des jeunes pour entamer un travail personnel plus qu'institutionnel. Cette conception peut faire écho à la primauté du développement de l'enfant sur les apprentissages scolaires, conformément aux principes de « l'école du développement » des années 1960-1980 à l'école maternelle, pour lesquels la mission annoncée de l'institution est de garantir un développement moteur et affectif des enfants (Imbert, 2022). Ici, en matière de valorisation du travail accompli, les constatations (parfois imperceptibles) du « développement personnel » priment sur le placement en emploi ou en formation, ce qui rappelle des formes de maternage. La confrontation au public des mineur-es *Neet* implique de remettre en cause le postulat de responsabilisation des parcours (scolaires ou d'insertion) : le travail de *care*, bien qu'invisibilisé (White et Tronto, 2014), serait ainsi perçu comme inévitable par ces professionnelles s'agissant de ce public.

Le deuxième idéal-type est celui des « technicien·nes de la pédagogie ». Cette catégorie comprend des hommes et des femmes doté·es de forts capitaux culturels institutionnalisés (la majorité dispose d'un niveau master) et ayant suivi un parcours dans le milieu de l'enseignement ou de l'animation socio-culturelle. Ce type de professionnel·les se rapprocherait de celui des travailleur·ses sociaux cliniques (Gaspar, 2012). En effet, iels veulent faire valoir leurs « pratiques de maîtrise » du monde de l'insertion lors des accompagnements. Iels revendiquent des savoir-faire tournés vers la pédagogie. À travers la prise en charge des mineur-es, on observe que leur travail s'axe davantage autour de l'adaptation des parcours et la priorisation des contenus ou des savoirs dans la remise à niveau des mineur-es. Le travail de ces professionnel·les est donc plus tourné vers l'aspect technique et met en avant le « sur-mesure » dont iels sont capables pour que ces jeunes acquièrent des préalables à l'emploi : « *Je vais construire des formations sur mesure, comme de la couture, dans chacun des dispositifs en fonction des profils observés. J'ai transposé des expériences sur des dispositifs qui existent déjà, donc moi j'ai calqué mon expérience du français langue étrangère sur des dispositifs de décrocheurs. Ça fonctionne très bien parce qu'on atteint les objectifs de la qualification qui sont de faire passer les domaines généraux : français, histoire-géo, maths* » (Conseillère MLDS, 40 ans, femme, master, 20 ans d'expérience).

Ici, le travail technique prend le pas sur l'accompagnement social. Le but est d'accompagner les mineur-es en s'appuyant davantage sur des savoir-faire techniques et pédagogiques. La finalité du travail de la conseillère MLDS est de construire des parcours en sollicitant et empruntant des techniques propres au secteur éducatif, de l'insertion et du travail social. Ce type de professionnel-les retire alors une certaine valorisation de la prise en charge du public mineur *Neet*. Celui-ci étant alors vu comme porteur d'un défi dans la mise en pratique d'expériences pédagogiques lors de son accompagnement et permettant le réinvestissement de savoirs techniques appris tout au long de leur parcours, dans leur métier d'enseignant-e notamment. Ici, le travail auprès des mineur-es serait plus technique et donc plus intéressant pour des ancien-nes professionnel-les ayant été en lien avec ce public auparavant. En effet, les mineur-es permettraient de rappeler le travail des enseignant-e (davantage valorisé socialement), puisque la plupart des élèves du second degré sont mineur-es au moment de leur prise en charge.

Le troisième type d'accompagnement est qualifié de « libéral », donnant la priorité au *working first* dans le sens où il correspond aux injonctions actuelles des politiques d'insertion, faisant primer la responsabilisation, l'intégration du marché du travail. Ces personnes ont en commun une courte expérience dans leur métier actuel (entre un mois et cinq ans), incluant notamment des expériences dans le secteur privé (management en entreprise, commerciaux, par exemple). Le passage par ces postes d'accompagnement est présenté comme transitoire dans les entretiens, et ne s'inscrit pas dans une vocation relevant du travail social, mais plutôt dans une accumulation d'expériences diversifiées. C'est dans cette catégorie que l'on retrouve cette polarisation des origines sociales vue précédemment. Il s'agit majoritairement d'hommes employant des termes paternalistes dans leur discours sur l'accompagnement des mineur-es qualifié-es de plus difficiles à accompagner (les jeunes sont feignant-es, iels ne veulent plus travailler, etc.). Dans cette perspective, le travail des professionnel-les relève plus de la mise en adéquation entre l'offre et la demande du marché de l'emploi ou de la formation, sous un modèle de parainage ou de coaching (Paul, 2009), se voulant être un pont vis-à-vis des attentes des futurs employeur-ses. La priorité est donc de former les jeunes à répondre aux besoins de l'entreprise : « *Nous, sans entreprises, on est rien, enfin, c'est pas compliqué ça, tout le monde ne l'entend pas de la même oreille ici, mais sans l'entreprise, on est rien puisque la sortie, c'est une sortie positive, c'est que l'entreprise* » (CME, 50 ans, homme, BTS – Brevet de technicien supérieur - vente puis qualification de formateur, 13 ans d'ancienneté à l'E2C, ancien cadre commercial dans le privé).

Dans cet extrait, on peut voir un lien direct entre son poste et le fait qu'il mette en avant le besoin des entreprises. Cet élément est renforcé par son parcours d'ancien commercial qui lui fait voir sa mission comme celle d'une passerelle entre les exigences et besoins des employeur-ses et le potentiel des bénéficiaires. Les caractéristiques sociales supposées comme étant propres aux mineur-es sont alors perçues comme des freins et sont périphériques à l'accompagnement, à la différence des profils du *care*. Ces personnels expriment

vouloir davantage travailler avec des jeunes majeur-es pouvant mieux correspondre, selon elleux, aux attentes des entreprises : main-d'œuvre docile leur permettant d'atteindre des objectifs quantifiables à plus court terme. Ce type de professionnel·les se retrouvent souvent à déléguer le travail d'accompagnement des mineur-es à leur collègues car iels le perçoivent davantage comme du *sale boulot*, peu intéressant, routinier et voué à l'échec.

## Conclusion

La problématisation de l'insertion professionnelle des mineur-es *Neet* (ni en emploi, ni en formation, ni en études) est récente dans la mise en place de politiques publiques, mais pas dans les préoccupations des professionnel·les de l'école et du SPE (Service public de l'emploi), tout en leur adressant un certain nombre d'injonctions d'adaptabilité. De plus, même si leur prise en charge relève de logiques et de secteurs différents, des convergences apparaissent autour de l'idée selon laquelle ce public soulèverait les mêmes besoins, quelle que soit l'institution qui le prend en charge.

Pourtant, dans les faits, chaque secteur met en place des moyens en réalisant un travail de démarcation des frontières professionnelles uniquement présentes dans la sphère institutionnelle, mais qui ne se retrouve pas dans les pratiques et les parcours des professionnel·les.

L'accompagnement de ce public, au regard de toutes les difficultés qu'il soulève, questionne alors les frontières entre travail social et travail scolaire, que ce soit dans les parcours ou dans les modalités d'accompagnement. Par ailleurs, cette tranche d'âge révèle également la forte polarisation des parcours de ces personnels, originaires de milieux sociaux et professionnels polarisés, ce qui se retrouve dans les types d'accompagnement de ces jeunes. En effet, on n'accompagne pas les mineur-es de la même manière lorsque l'on a un parcours et un vécu scolaire similaires au public que l'on accompagne.

La perception de la tranche d'âge conditionne alors le travail de prise en charge et questionne les frontières entre les secteurs scolaire et d'insertion professionnelle. L'âge devient alors l'objet de l'activité et façonne davantage des typologies d'accompagnement que dans la prise en charge des majeur-es où les limites se posent moins en termes sociaux. Les tensions sont alors décuplées entre les secteurs scolaire et d'insertion pour savoir quel service s'occupe de ces jeunes. Il en résulte un flou autour des frontières professionnelles, fortement délimitées par les secteurs d'action publique, mais peu opérationnelles pour les acteur·ices de terrain lorsqu'il s'agit de cette tranche d'âge. La normalisation de la catégorie institutionnelle des 16-18 ans est alors peu heuristique et questionne les attentes sociales vis-à-vis de leur scolarisation ou de leur employabilité. Dès lors, dans les prochaines années et avec le développement de la loi de 2020, ces typologies d'accompagnement vont-elles évoluer et de quelle manière ?

## ■ Bibliographie

- Abbott A. (1988) *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*, Chicago, University of Chicago Press, 1st Edition, 452 p.
- Anadón M. (2019), « Les méthodes mixtes : implications pour la recherche 'dite' qualitative », *Recherches qualitatives*, 38, 1, pp. 105-123.
- Askenazy P. (2011), *Les décennies aveugles : emploi et croissance, 1970-2010*, Paris, Seuil, 307 p.
- Barrère A. (2013), « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire », *Carrefours de l'éducation*, 36, pp. 95-116.
- Becker H.S. (1952), « Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship », *Journal of Educational Sociology*, 25, pp. 451-465.
- Becquet V. Loncle P. Van de Velde C. (2012), *Politiques de jeunesse : le grand malentendu*, Nîmes, Champ social, 244 p.
- Benelli N. Modak M. (2010), « Analyser un objet invisible : le travail de care », *Revue française de sociologie*, Vol. 51, 1, pp. 39-60.
- Bernard P-Y. (2013), « De la non-qualification au décrochage scolaire. Vers une reconfiguration des acteurs publics en charge de la jeunesse ? », dans *Du décrochage à la réussite scolaire*, Paris, L'Harmattan, pp. 53-74.
- Bessin M. (2008) « Les hommes dans le travail social : le déni du genre », Guichard-Claudic Y., Kergoat D. & Vilbrod A. (dir.), *L'inversion du genre. Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement*, PUR, pp. 357-370.
- Blaya C. (2010), *Décrochages scolaires. L'école en difficultés*, Bruxelles, De Boeck, 200 p.
- Chamboredon J.-C. (1991), « Classes scolaires, classes d'âge, classes sociales », *Enquête. Archives de la revue Enquête*, 6, pp. 1-15.
- Couronné J., Sarfati F. (2018), « Une jeunesse (in)visible : les 'Neets vulnérables' de la Garantie jeunes », *Travail et Emploi*, 153, pp. 41-66.
- Couronné J., Loison M. et Sarfati F. (2019), « D'une politique de défamilialisation à des pratiques de refamilialisation : les ressources des jeunes saisies par la Garantie jeunes », *Revue française des affaires sociales*, (2), pp. 79-96.
- Demazière D. et al. (1994), « L'insertion professionnelle des jeunes de bas niveau scolaire », Document de synthèse, *Série synthèse*, 91, Marseille, Céreq, 129 p.
- Dubar C. (1992), « Formes identitaires et socialisation professionnelle », *Revue française de sociologie*, 33, 4, pp. 505-529.

- Dubar C. (2001), « La construction sociale de l'insertion professionnelle », *Éducation et sociétés*, 7, 1, pp. 23-36.
- Duru-Bellat M. Tenret É. (2009), « L'emprise de la méritocratie scolaire : quelle légitimité ? », *Revue française de sociologie*, 50, 2, pp. 229-258.
- Galland O. (1991), *Sociologie de la jeunesse*, Paris, A. Colin, 23 p.
- Gaspar J.-F. (2012), *Tenir ! Les raisons d'être des travailleurs sociaux*, Paris, La Découverte, 298 p.
- Gieryn T.F. (1983), "Boundary-Work and the Demarcation of Science from Non-Science: Strains and Interests in Professional Ideologies of Scientists", *American Sociological Review*, 48, 6, pp. 781-795.
- Herman E. (2007), « La bonne distance. L'idéologie de la complémentarité légitimée en centres de loisirs », *Cahiers du Genre*, 1, 42, pp. 121-139.
- Hughes E.C. (1996), « Le travail et le soi », dans *Le regard sociologique*, Paris, Ed de l'EHESS, pp. 75-86.
- Imbert A. (2022), « Quand les ATSEM entrent en classe. Histoire d'une lutte juridictionnelle à l'école maternelle », *La nouvelle revue du travail*, 20, pp. 25-42.
- Jacquot A. (2021), *Les ateliers relais, sociologie d'un partenariat entre éducation populaire et Education nationale*. Thèse de sociologie, Aix-Marseille Université.
- Jeannot G. (2011), *Les métiers flous - Travail et action publique*, Toulouse, Octares.
- Labadie F. (2020), « L'action publique en direction des jeunes : à quand le changement ? », *Agora débats/jeunesses*, 86, 3, pp. 77-95.
- Lahire B. (1996), « La variation des contextes dans les sciences sociales. Remarques épistémologiques », *Annales*, 51, 2, pp. 381-407.
- Lima L. (2017), *Les politiques d'insertion, leurs parcours et leurs biographies. Contribution à une sociologie des temps des transitions professionnelle*. Thèse, sociologie et sciences de l'Homme et société, Institut d'études politiques de paris - Sciences Po.
- Merle P. (2012) *La ségrégation scolaire*, Paris, La Découverte, 128 p.
- Métayer C. et al. (2017), « Les inégalités territoriales de risques sociaux d'échec scolaire », *Géographie de l'école*, 12, pp. 106-123.
- Mora V., Robert A. (2017), « Retours précoces sur la voie des diplômés : vers une formation « tout au long du début de la vie » ? », *Céreq Bref*, 360, pp. 1-4.
- Muniglia V. Rothé C., Thalineau A. (2012), « Accompagner les jeunes vulnérables : catégorisation institutionnelle et pratiques de la relation d'aide », *Agora débats/jeunesses*, 62, 3, pp. 97-110.

- Nicole-Drancourt C., Roulleau-Berger L. (1995), *L'insertion des jeunes en France*, Paris, Presses universitaires de France, 140 p.
- Paul M. (2009), « Accompagnement », *Recherche et formation*, 62, pp. 91-108.
- Pierson P. (2000), "Increasing Returns, Path Dependence, and the Study of Politics", *The American Political Science Review*, 94, 2, pp. 251-267.
- Plessard C., Simon V., Berthet T. (2014), *Étude du temps de latence chez les jeunes de 16 à 25 ans inscrits à la mission locale en Rhône-Alpes, Entre école et mission locale*, Pôle Rhône-Alpes de l'orientation (PRAO), p. 4-53, [http://www.mrie.org/images/MRIE/mrie/MRIE/DOCUMENTS/ETUDES/Etude\\_MRIE\\_-\\_2014-01\\_-\\_Entre\\_Ecole\\_et\\_mission\\_locale.pdf](http://www.mrie.org/images/MRIE/mrie/MRIE/DOCUMENTS/ETUDES/Etude_MRIE_-_2014-01_-_Entre_Ecole_et_mission_locale.pdf) (consulté le 13 avril 2022).
- Pressman J.L., Wildavsky A.B. (1973), *Implementation: how great expectations in Washington are dashed in Oakland, or, why it's amazing that federal programs work at all this being a saga of the economic development administration...*, Berkeley, États-Unis, University of California, 182 p.
- Salais R. (1980), « Le chômage : un phénomène de file d'attente », *Economie et Statistique*, 123, 1, pp. 67-78.
- Tanguy L. (1986), *L'Introuvable relation formation-emploi : un état des recherches en France*, Paris, la Documentation française, Éd. sur microforme, 302 p.
- Thin D. (1994), *Les relations entre enseignants, travailleurs sociaux et familles populaires urbaines : une confrontation inégale, thèse de doctorat en sociologie*, Université Lyon 2èue.
- Trottier C. (2001), « La sociologie de l'éducation et l'insertion professionnelle des jeunes », *Éducation et sociétés*, 7, 1, pp. 5-22.
- Union Nationale des Missions Locales (2018), *Rapport d'activité 2018*, Paris.
- Verdier É. (2008), « L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution », *Sociologie et sociétés*, 40, 1, pp. 195.
- Vigour C. (2005), *La comparaison dans les sciences sociales : pratiques et méthodes*, Paris, La Découverte, 336 p.
- Vollet J. (2016), *Tribulations d'une jeunesse sans diplôme : de l'école aux dispositifs « seconde chance »*. Thèse de doctorat en sociologie, Bordeaux, Université de Bordeaux.
- White J.A., Tronto J.C. (2014), « Les pratiques politiques du care : les besoins et les droits », *Cahiers philosophiques*, 136, 1, traduit par Roussin J., pp. 69-99.
- Zunigo X. (2008), « L'apprentissage des possibles professionnels Logiques et effets sociaux (des missions locales pour l'emploi des jeunes) », *Sociétés contemporaines*, 2, 70, pp. 115-131.