

h e t s

Haute école de travail social
Genève

Lutter contre l'exclusion des jeunes de la formation professionnelle

Mandat d'évaluation du programme pilote de réalise financé par la
fondation DROSOS

Dara Kalbermatter,
Sophie Rodari

Genève, le 25 avril 2022

Remerciements

« C'est une folie d'haïr toutes les roses parce qu'une épine vous a piqué, d'abandonner tous les rêves parce que l'un d'entre eux ne s'est pas réalisé, de renoncer à toutes les tentatives parce qu'on a échoué... C'est une folie de condamner toutes les amitiés parce qu'une d'elles vous a trahi, de ne croire plus en l'amour juste parce qu'un d'entre eux a été infidèle, de jeter toutes les chances d'être heureux juste parce que quelque chose n'est pas allé dans la bonne direction. Il y aura toujours une autre occasion, un autre ami, un autre amour, une force nouvelle. Pour chaque fin il y a toujours un nouveau départ. »

Inspiré du *Petit Prince*, Antoine de Saint-Exupéry, 1946.

Nous remercions les apprenti.e.s rencontré.e.s, ainsi que toutes les personnes, concernées et engagées dans la formation de ceux-ci à réaliser, de nous avoir accordé leur confiance et leur temps pour nous permettre de réaliser ce mandat.

Merci également à Laurent Wicht pour sa précieuse collaboration dans ce mandat.

Table des matières

Acronymes	p. 4
Résumé	p. 5
Chapitre 1 : Conception du mandat	p. 7
Chapitre 2 : Genèse et étapes du programme	p. 13
Chapitre 3 : Portrait des acteur.trice.s	p. 20
Chapitre 4 : Parcours des apprenti.e.s	p. 25
Chapitre 5 : Formes d'accompagnement	p. 38
Chapitre 6 : Synthèse des données	p. 44
Chapitre 7 : Transférabilité et perspectives	p. 52
Références	p. 55

Acronymes

AFP :	Attestation fédérale de formation professionnelle
AS :	Assistant.e social.e ;
BAB-VIA :	La boîte à boulots : vers l'intégration et l'autonomie. Association genevoise en faveur de l'insertion sociale et professionnelles des jeunes de 15 à 25 ans ;
BIE :	Bureau de l'intégration des étranger.e.s de la République et canton de Genève ;
CAP formations :	Dispositif interinstitutionnel genevois d'aide aux jeunes sans formation de 15 à 25 ans ;
CEBIG :	Centre de bilans de compétence de Genève ;
CFC :	Certificat fédéral de capacité
CV :	Curriculum-vitae ;
DIP :	Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse ;
ECG :	Ecole de culture générale ;
Hets :	Haute école de travail social de Genève ;
HG:	Hospice Général ;
OCE :	Office cantonal genevois de l'emploi ;
OFPC :	Office genevois pour l'orientation, la formation professionnelle et continue ;
Point Jeunes :	Service d'information, de prévention et d'aide sociale de l'Hospice général destiné aux jeunes adultes de 18 à 25 ans ;
RH :	Conseiller.e.s en Ressources Humaines ;
SCAI :	Service genevois des classes d'accueil et d'insertion ;
SPMi :	Service genevois de protection des mineurs ;
TS :	Travailleur.euse social.e ;
Qualife :	Fondation genevoise en faveur de la qualification et de l'emploi.

Résumé

Le programme pilote d'apprentissage développé par réalise avec le soutien de la fondation DROSOS permet, à des jeunes sans qualifications, par un suivi personnalisé orienté vers les acquisitions pratiques du métier choisi, de se former au terme de leur parcours scolaire obligatoire.

Relevons en premier lieu que le dispositif mis en place constitue **un des projets innovants** en Suisse romande dans le cadre des mesures destinées à l'insertion socioéconomique. Son potentiel d'innovation tient d'une part au fait de proposer à des jeunes peu qualifié.e.s l'acquisition d'une certification, un CFC¹ ou une AFP², au terme de leur formation, et d'autre part de structurer un parcours d'apprentissage et des modalités d'accompagnement spécifiques pour ce public.

Les principales caractéristiques de ce programme pilote sont :

- Un **processus de sélection** basé sur des stages et des mises en situation concrètes de plusieurs semaines au sein de réalise pour apprécier la motivation dans le choix du métier effectué ;
- Un **soutien scolaire hebdomadaire**, avec un fort investissement en première année pour combler les lacunes en français et en mathématiques et soutenir les apprenti.e.s dans leurs cours professionnels et en dernière année pour la préparation des examens finaux ;
- Un **accompagnement individuel soutenu** des apprenti.e.s, par l'ensemble des encadrant.e.s, à la construction de leur confiance et de leur estime, ainsi qu'à la construction de leur autonomie tout au long de leur apprentissage ;
- Un **encadrement métier régulier** des maîtres d'apprentissage orienté vers les qualifications à acquérir et maîtriser au terme de la formation choisie ;
- Un ou des **stages externes** dans le tissu économique local favorisant des expériences variées dans le futur métier, une mise en évidence des compétences métier transversales et servant également de tremplin pour décrocher un premier emploi ;

¹ Dans le dispositif de formation professionnel suisse, le certificat fédéral de capacité (CFC) atteste la réussite d'une formation professionnelle initiale de 3 ou 4 ans. Celui-ci permet d'exercer un métier et d'accéder au monde du travail. Il existe plus de 180 professions donnant accès au CFC, dans de nombreux domaines professionnels. (Site orientation.ch, consulté le 17 janvier 2022).

² L'attestation fédérale de formation professionnelle (AFP) se destine aux jeunes qui ont des aptitudes essentiellement pratiques. Environ 60 professions permettent l'accès à l'AFP, dans des domaines variés. Le ou la titulaire d'une AFP, obtenue avec de bons résultats, a la possibilité d'entrer en 2e année de la formation CFC de 3 ou 4 ans correspondante. Pour cette formation, un nouveau contrat d'apprentissage doit être établi. (Site orientation.ch, consulté le 17 Janvier 2022).

- Un **espace collectif formalisé d'échanges d'expériences** entre apprenti.e.s, adossé à des formes informelles de socialisation comme des repas et, ou des activités de loisirs ;
- Un **comité de pilotage** représentatif des différentes missions et corps de métier de réalise facilitant la communication et la réactivité au sein de ce programme et ainsi la qualité du suivi des apprenti.e.s.

Notre rapport détaille ces spécificités et le sens que prennent les modalités d'accompagnement et les activités qui leurs sont associées à partir du point de vue de huit jeunes et de focus groups avec leurs encadrant.e.s.

Au terme de cette évaluation, nous proposons de pérenniser ce dispositif, l'un des deux projets certifiants de formation destinés à des jeunes adultes faiblement qualifié.e.s à Genève et mettons en évidence ci-dessous les conditions dans lesquelles ce dispositif peut se déployer sur la base de cette expérience pilote.

- **Un.e porteur.e de projet** doit assurer un rôle de médiation (rôle pivot), pour garantir la cohérence du dispositif et le suivi du processus d'apprentissage, auprès des futur.e.s apprenti.e.s, des encadrant.e.s et des partenaires. Cette fonction pourrait être mutualisée entre plusieurs acteur.trice.s du champ de l'insertion socioéconomique et d'entreprises formatrices désireux de développer la palette des apprentissages possibles pour des jeunes en difficultés ;
- **Ce rôle pivot doit être complété par des ressources internes qualifiées** chez l'ensemble des partenaires pour un suivi scolaire et personnel de jeunes présentant des parcours de vie chahutés et ayant peu de relations personnelles et, ou familiales pour les accompagner dans leur parcours. Nous avons observé que ces apports constituent une aide décisive pour motiver les apprenti.e.s à terminer et réussir leur formation ;
- **Un partage négocié des programmes construits** pour ces publics entre plusieurs acteur.trice.s du champ de l'insertion socioéconomique et de l'apprentissage pour des jeunes en difficultés facilitant la mutualisation de bonnes pratiques dans la progressivité des acquisitions;
- **Des modalités régulières d'échanges** entre encadrant.e.s de ces différentes structures qui soutiennent leur action et facilitent les réajustements du suivi aux problématiques personnelles, comme d'apprentissage, que ces publics traversent durant leur formation. Ces échanges nous ont été décrits comme précieux pour anticiper les signes de décrochage comme pour s'assurer de l'adéquation du niveau de formation aux attentes des apprenti.e.s et à leurs possibilités de réussite ;
- Dans la perspective de contribuer à lutter contre l'exclusion, **un accompagnement à la transition vers le premier emploi doit se mettre en place** avec l'appui du réseau d'employeurs partenaires de réalise.

Chapitre 1 : Conception du mandat

L'association réalise naît en 1984 à Genève dans le but de faciliter l'accès au monde du travail à des personnes sans emploi et sans formation. Pour faciliter leur insertion, réalise mise sur le développement de qualifications par la pratique. Ainsi se développe depuis plus de trente ans pour ces publics des offres de formations, de stages et de placement direct sur le marché de l'emploi local. En 2018, réalise entreprend d'élargir ces activités en faveur de jeunes sans qualifications, en misant sur son expertise dans le domaine de l'insertion. Un partenariat avec la fondation privée DROSOS est créé pour offrir des places d'apprentissage dans le cadre d'un projet pilote intitulé « Lutter contre l'exclusion des jeunes de la formation professionnelle ». C'est dans ce cadre que réalise et la fondation DROSOS ont mandaté en 2019 la Haute école de travail social (Hets) pour réaliser une étude visant à évaluer les facteurs de succès, les bonnes pratiques et les limites de ce projet pilote en vue de la possible diffusion à des partenaires futurs des éléments utiles pour s'inspirer de cette expérience et la faire fructifier ensemble.

Afin de traiter ces objets, les questions suivantes ont été retenues pour cette évaluation :

- Quelles sont les prestations qui ont été mises en œuvre (mapping des prestations d'accompagnement),
 - o Lesquelles ont eu un effet particulièrement significatif ?
 - o Est-ce que l'articulation entre les prestations joue un rôle important ?
- Quels sont les leviers incontournables (pour la progression des apprenti.e.s) pour s'assurer d'une réussite dans un autre contexte que réalise ?
- Quelles sont les limites rencontrées ?
 - o Est-ce qu'il y a certains profils (persona) avec lesquels le projet a été moins efficace (et pourquoi) ?

Pour répondre aux différentes questions posées, nous avons eu recours à plusieurs méthodes (entretiens individuels, focus group, observations in situ, échelles d'appréciation, données secondaires quantitatives et qualitatives produites par réalise et d'autres équipes de recherche). Les méthodes quantitatives sont efficaces pour obtenir des données objectivées solides sur des caractéristiques et des comportements factuels. Par exemple, la composition du public accueilli selon diverses variables (âge, nationalité, parcours scolaire, niveaux de satisfaction, etc.). Cependant, pour approfondir des phénomènes complexes, notamment ceux liés aux apprentissages réalisés par les apprenti.e.s au cours de leur parcours de formation et aux modalités de soutien les plus efficaces pour y parvenir, le recours aux méthodes qualitatives s'impose. Elles sont à même de saisir les

fondements subjectifs des actions individuelles, ainsi que l'interaction entre différentes dimensions du point de vue des sujets concerné.e.s, ceci dans le cadre d'une étude où le faible effectif des participant.e.s limite la portée d'une analyse exclusivement quantitative. Le dispositif prévu se déclinait comme suit:

1) Apprenti.e.s

Les données concernant la situation du ou de la jeune, son parcours et sa progression sont recueillies à l'aide de deux instruments: des entretiens et des observations de focus group afin de rendre compte de leur parcours et de la structuration du dispositif proposé.

- Des **entretiens individuels en face à face**

- Un premier entretien semi-directif au début de leur deuxième année pour dresser leur profil sociodémographique, leur parcours scolaire, leur situation sociale et effectuer un regard rétrospectif sur leur entrée en apprentissage et les événements marquants de leur première année de formation pour 5 d'entre eux et pour les deux autres sur leur processus d'entrée à réaliser.
- Deux entretiens semi-directif sur leur progression dans le dispositif depuis leur entrée en deuxième année de formation ou leur début d'apprentissage, un en troisième et une au terme de leur apprentissage.

- Des **observations de focus groups**

- Dans le cadre des rencontres prévues avec leur maître d'apprentissage et les différent.e.s acteur.trice.s les encadrant (coach, RH, autres), afin de repérer les éléments saillants de leur suivi du point de vue de l'ensemble des acteur.trice.s engagé.e.s dans ce processus et de repérer les différentes modalités de mobilisation employées pour soutenir les jeunes dans la réussite de leur apprentissage.

2) Coach, maîtres socio-professionnel.le.s et personnel des ressources humaines

- Un entretien en face à face avec chaque acteur.trice pour comprendre leur rôle dans le dispositif et leurs moyens d'action.
- Une récolte des outils et des supports au soutien et à la mobilisation des jeunes ainsi que des bilans dressés pour chacun.e des jeunes au cours de leur parcours, afin de mettre en perspective ces informations avec les discours et les représentations des jeunes d'une part et des professionnel.le.s d'autre part.

3) Analyse documentaire des données statistiques et autres sources d'informations cantonales et nationales relatives à la question de l'insertion des

jeunes pour contextualiser les apports de ce projet pilote à la résolution de l'insertion des jeunes en difficultés scolaires.

4) Calendrier initial de réalisation

Septembre 2019	Confirmation et lancement du mandat. Elaboration des outils et phase test
Septembre 2019- Juin 2019	Recueil des données (entretiens, observations, analyse documentaire) et analyse des premières données empiriques
Juillet 2019	Présentation des résultats intermédiaires
Septembre 2020 -juin 2021	Suite du recueil des données (derniers entretiens avec les jeunes au terme de leur formation) et analyse
Juillet 2021	Présentation d'une 1ère approche des analyses du parcours des jeunes et des étapes essentielles du dispositif
Décembre 2021	Livraison et présentation des documents finaux

Conduire une évaluation par temps de COVID

La survenue du COVID et les aléas liés à la lutte contre la pandémie ont eu des effets sur le déroulement initial du projet DROSOS comme sur nos modalités d'enquête.

Concernant les modifications majeures du projet, relevons que les rencontres régulières entre apprenti.e.s qui avaient pour objectifs de collectiviser les problématiques rencontrées par les apprenti.e.s, de soutenir leur entraide mutuelle et de développer leur réseau ont dû être supprimées. La perte de cet espace collectif d'échanges comme soutien au processus d'apprentissage a été ressentie autant par les apprenti.e.s que par leurs encadrant.e.s comme dommageable à leur prise de confiance et leur autonomie.

Notre enquête a été stoppée pendant deux mois au printemps 2020. Puis à la reprise progressive des activités à réaliser en mai 2020, notre dispositif d'investigation a été repensé et les modifications engagées ont exigé beaucoup de souplesse et d'adaptation des un.e.s et des autres pour pouvoir répondre aux objectifs initiaux de ce mandat et ne pas prolonger indéfiniment sa réalisation.

Nous avons ainsi remplacé des entretiens prévus initialement en face à face avec les acteur.trice.s clé du dispositif et des observations par :

- Des visites commentées in situ par les apprenti.e.s de leur environnement de travail ;
- Des entretiens croisés entre apprenti.e.s et maîtres d'apprentissage, voire avec les formatrices selon les disponibilités des un.e.s et des autres.

Pour conclure cette présentation de la mise en œuvre du mandat, l'intégralité des démarches effectuées est synthétisée dans le tableau ci-dessous.

Equipe de recherche	Entretiens avec groupe pilotage DROSOS	Recueil des données (entretiens, focus group et observations)	Etapes clés
27 juin 2019 : Démarrage de la phase préparatoire	1 ^{ère} rencontre et présentation du projet financé par DROSOS		Signature du contrat entre les parties le 10 décembre 2019
3 septembre 2019 : Concept d'étude			
11 septembre : Engagement de Julie Peradotto	2 ^{ème} rencontre pour stabiliser les étapes du développement du mandat		
15 novembre 2019	3 ^{ème} rencontre pour finaliser le contrat et présenter l'équipe de recherche au complet		
25 novembre 2019 : plan + contrat			
10 décembre 2019 : Préparation entretien		13 décembre 2019 : entretien des chercheuses avec les représentantes des RH et les formatrices à Réalise. Notes et retranscription Sophie Rodari et Julie Peradotto.	6 janvier 2020 Réception des documents des RH de Réalise sur le processus de sélection et d'entrée des apprenti-e-s
22 avril 2020 : Préparation entretien de groupe		22 avril 2020 : entretien des chercheuses par ZOOM avec les formatrice.s métier. Notes de séances faites par Julie Peradotto	COVID : confinement du 16 mars au 11 mai. Interruption partielle des travaux de recherche
		6 mai 2020 : immersion et entretien informel avec Mélanie et Rosa effectué et retranscrit par Julie Peradotto.	Déconfinement partiel dès le 11 mai 2020 Reprise partielle des activités de recherche
		13 mai 2020 : immersion et entretien informel avec J. et A. effectué et retranscrit par Julie Peradotto.	

9 juin 2020 : point de situation et perspectives pour la rentrée			
	4 ^{ème} rencontre : 8 septembre 2020 Changement de collaboratrice Calendrier reprise des activités de recherche Prolongation de la durée de la recherche de 3 à 6 mois		
17 septembre 2020 : Dépôt d'une nouvelle planification du mandat et du planning des entretiens pour tenir compte des impacts du COVID			Rapport final et diffusion aux partenaires reporté en mars 2022
Septembre 2020 Passation de dossier de Julie à Dara			
Septembre 2020	Présentation de Dara à Réalise		
Septembre 2020 Préparation des entretiens individuels avec les apprenti-e-s et planification des visites à Réalise		Septembre , octobre et novembre 2020: réalisation des entretiens individuels en face à face avec les apprentis à Réalise et échanges avec leurs maîtres d'apprentissage	
Janvier –mars 2021 Préparation des focus thématiques sur la base des informations des apprenti-e-s			
12 mars 2021	Présentation orale des premiers résultats : retours sur les entretiens effectués et finalisation des focus groups		
23 avril 2021		Focus group sur les obstacles rencontrés dans le processus d'apprentissage	
28 avril 2021		Focus group sur la construction de l'autonomie	

30 avril 2021		Focus group sur l'organisation et le fonctionnement du programme DROSOS	
Mai-août 2021			
Retranscription et mise en forme des données qualitatives recueillies en vue de l'analyse			
Septembre et octobre 2021		Entretiens individuels en face à face avec trois apprenti.e.s ayant réussi leur apprentissage	
Novembre et décembre 2021			Rédaction du rapport
21 janvier 2022	Présentation de la première version du rapport et discussion avec le comité de pilotage		Finalisation et valorisation du rapport
25 avril 2022	Remise du rapport final		

Dans les chapitres qui vont suivre, nous avons donné une large place aux propos de nos répondant.e.s pour rendre compte et analyser les données recueillies. Pour garantir la confidentialité de leurs propos d'une part et éviter des malentendus de compréhension d'autre part, nous avons eu recours à plusieurs stratégies de forme dans la rédaction de notre rapport:

- L'emploi du langage inclusif a été généralisé ;
- Toutes et tous les apprenti.e.s ont été renommé.e.s ;
- Les extraits d'échanges collectifs comme les citations ont été anonymisés et le langage oral a été légèrement adapté pour leur transcription en version écrite tout en préservant leur sens.

Chapitre 2 : Genèse et étapes du programme

En 2018, réalise se lance dans un projet pilote, soutenu financièrement par la fondation DROSOS, destiné spécifiquement aux jeunes qui se retrouvent sans solution au terme de leur scolarité obligatoire, car ils et elles ne remplissent pas les critères scolaires exigés pour entrer en formation professionnelle duale et n'ont pas avec l'aide de leur entourage et du réseau spécialisé dans le domaine de l'insertion trouver une place d'apprentissage. Ce programme intitulé « Lutter contre l'exclusion des jeunes de la formation professionnelle » veut soutenir la réussite de la formation professionnelle de ces jeunes en les coachant et en les accompagnant dans des activités de remise à niveau scolaire articulées à leur futur métier. Sur la base des expériences acquises dans le domaine de l'insertion socioéconomique depuis trente ans, réalise offre un encadrement éducatif personnalisé et coordonné entre des maîtres d'apprentissages, des formateur.trice.s, des job coach et des conseiller.e.s des Ressources Humaines (RH).

L'initiative de réalise en faveur de ces jeunes adultes s'inscrit dans le contexte genevois où la formation professionnelle reste moins développée qu'ailleurs en Suisse. La proportion des places d'apprentissage dans le total des emplois est de 1.6% à Genève contre 4.5% au niveau national (OFS, 2019). Cette différence tient notamment au contexte du marché de l'emploi genevois où le secteur tertiaire est prédominant et de ce fait très exigeant en termes de qualifications. Les grandes entreprises, si elles sont relativement peu nombreuses regroupent un peu plus d'un tiers des emplois du secteur privé selon les données statistiques cantonales genevoises³. Par ailleurs, une recherche conduite auprès des entreprises en Suisse a montré que les multinationales participent moins activement à la formation des apprenti.e.s que les entreprises locales (Muehlemann, 2014).

Pour juguler la raréfaction des places d'apprentissage le Conseil d'État prend des mesures dès 2015, en concertation avec les partenaires sociaux. Un plan d'action est élaboré pour soutenir les entreprises formatrices et encourager la création de places d'apprentissage, intensifier les efforts en matière de formation des apprenti.e.s au sein de l'État et promouvoir la formation professionnelle à travers l'orientation et l'information.

C'est dans ce contexte de revalorisation de l'apprentissage dual que réalise propose huit places d'apprentissage. Six places ont été attribuées en 2018 dans trois

³ https://statistique.ge.ch/domaines/aperçu.asp?dom=06_02, site de l'OCSAT consulté le 24 avril 2022.
Domaine : entreprises, emploi et commerce extérieur.

domaines d'activité: Administration, Jardinage & Entretien extérieur, Nettoyage & Blanchisserie. Deux se sont ouvertes en 2019, une dans le secteur Digital et une dans le secteur Jardinage & Entretien extérieur suite à l'abandon d'un.e apprenti.e. En 2020, deux nouvelles places sont ouvertes dans le secteur Nettoyage & Blanchisserie, dont une suite au départ d'un.e apprenti.e et en 2021 trois nouvelles places sont ouvertes, une est proposée dans le secteur Logistique, une dans le secteur Administratif et une dans le secteur Nettoyage & Blanchisserie. Actuellement sept apprenti.e.s se forment chez réalise. En 2023, réalise souhaite développer des apprentissages dans le domaine horloger. Cette ouverture vers de nouveaux domaines d'apprentissage illustre la volonté de l'association de pérenniser et enrichir son dispositif d'apprentissage.

En référence à la documentation recueillie et aux données récoltées nous avons relevé 5 étapes jalonnant le parcours d'apprentissage, qui constituent à la fois la spécificité de ce programme et des paliers de progression dans le parcours des apprenti.e.s : l'admission, l'entrée en formation, la réussite de la première année, le(s) stage(s) externe(s), la transition au terme de l'apprentissage. Ces étapes sont brièvement brossées dans ce chapitre, afin de saisir comment l'encadrement éducatif personnalisé proposé prend place dans l'architecture globale du programme.

1) Processus d'admission

Pour sélectionner les apprenti.e.s, réalise s'est appuyé sur les candidatures proposées par ces partenaires Qualife et CAP formation, deux partenaires avec qui l'association collabore depuis de nombreuses années, ainsi que sur ces contacts avec l'OFPC et également sur un recrutement à l'interne. Les deux raisons qui ont incité réalise à privilégier un recrutement par son réseau usuel de partenaires est le nombre restreint de places offertes (huit au maximum) d'une part et d'autre part l'assurance que les candidat.e.s potentiel.le.s correspondaient aux profils souhaités.

Les trois conseiller.e.s RH ont réalisé avec les intéressé.e.s un premier entretien, puis ont organisé un stage découverte de 15 jours à un mois selon les domaines d'activité. Durant ce stage, les futur.e.s apprenti.e.s ont pu se frotter aux contraintes du métier, aux avantages du métier et faire connaissance avec tous les encadrant.e.s du projet pilote. Les encadrant.e.s ont pu les observer et ils et elles ont donné un avis sur le potentiel possible de ces jeunes pour l'apprentissage en question. Dès l'instant où un premier avis favorable a été émis, une évaluation de besoins en formation a été effectuée. Celle-ci prend une forme simplifiée et adaptée des tests EVASCOL et des tests d'entrée en entreprise. (Entretien avec l'équipe de recherche, 13 décembre 2019).

« C'est notre modèle à réaliser de toute façon, c'est d'évaluer sur le terrain et de promouvoir entre guillemets les compétences des gens au travers de ce qu'ils ont montrés sur le terrain, pas au travers d'un diplôme, d'un papier ou quoique ce soit, c'est vraiment ce qu'ils ont montré sur le terrain. Ce mois (d'essai), il y a beaucoup de choses observées, c'est comment il/ elle va chercher le travail, la proactivité, l'implication l'intégration dans une équipe, toutes ces choses, qu'on remarque dans le cadre de l'activité. » (Extrait du focus group du 28 avril 2021)

Les compétences sociales et les codes professionnels sont pris en considération dans le cadre de ces stages découverte et permettent de fonder la décision finale. Les codes professionnels généraux observés sont : la ponctualité, les règles de civilité, la capacité d'avertir en cas d'imprévu, l'intérêt et l'implication manifestés par des questions posées et la participation aux tâches proposées, le taux d'absentéisme durant le stage, le rapport aux autres collègues durant le stage, l'intérêt pour l'entreprise réalisée, la capacité à prendre des initiatives. A ceux-ci s'ajoutent les codes spécifiques attendus par domaine d'activité que l'on cherche déjà à déceler dans le cadre des stages comme le relève ces encadrant.e.s :

« En **blanchisserie**, les normes d'hygiènes sont très importantes. Donc l'hygiène personnelle et du matériel, du linge a une grande importance. Pour l'**agent de propreté**, l'accent est mis sur le respect des consignes de sécurité, parce que l'agent de propreté est exposé à différents produits ou des machines, donc si on le prépare à être agent de propreté ou chef de secteur, dans son avenir professionnel la partie sécurité en fait partie, afin d'éviter les accidents. Il y a aussi des choses particulières pour les **métiers informatiques ou digital**, c'est-à-dire : savoir travailler en équipe, avoir une bonne communication, être à l'aise avec les outils informatiques de manière générale. » (Extrait de l'entretien avec l'équipe de recherche, 20 avril 2020, mise en gras de l'équipe de recherche)

Le tableau ci-dessous rend compte de l'intégralité de ce processus.

Procédure de recrutement et de décision d'attribution des places d'apprentissage	
Etape 1	Entretien d'engagement dans le processus de sélection avec les RH.
Etape 2	Stage découverte de 15 jours à un mois : Observation des comportements sociaux et proactifs des futur-e-s apprenti-e-s.
Etape 3	Test <i>evascol</i> utilisé à mi-parcours . Ce test a été adapté à chacun des domaines de formation proposée par réalise. Entretien en besoins en formation avant les tests et évaluations des besoins après.
Etape 4	Entretien de motivation avec les RH au terme du stage . L'adhésion au projet est centrale et le besoin d'aide pour réaliser son apprentissage doit être reconnu par le ou la candidate.
Décision	Discussion collective entre tous les protagonistes concerné.e.s après le stage pour l'attribution des places d'apprentissage. Selon nos interlocuteur.trice.s , c'est le ou la futur.e maître d'apprentissage qui a le dernier mot.

2) L'entrée dans le dispositif

Cette entrée a lieu au terme du processus d'admission et sur une base concertée entre les acteur.trice.s chargé.e.s du suivi des apprenti.e.s et de leurs partenaires.

Le suivi du parcours scolaire et professionnel s'effectue sur la base d'une grille établie par l'OFPC identifiant les compétences techniques et, ou compétences métier à acquérir par semestre et année d'apprentissage. Cette grille est propre à chaque domaine d'activité. Les maîtres d'apprentissage se calent sur cette documentation pour construire le parcours des apprenti.e.s au sein de leur secteur d'activité et déterminer la progression des apprentissages par année d'apprentissage (du plus encadré au plus autonome, du plus facile au plus complexe). A côté de cette grille professionnelle, les maîtres d'apprentissage et leurs collègues encadrant les apprenti.e.s disposent d'une grille de compétences sociales commune et utilisée pour tous les domaines d'activité. Cette seconde grille reprend les règles comportementales observées dans le cadre du processus d'admission.

Se former est une tâche ambitieuse pour ces apprenti.e.s dont le parcours antérieur est teinté de désillusions et un encadrement serré à leurs débuts est mis en place pour que les difficultés auxquelles ils et elles seront inévitablement confronté.e.s puissent ne pas les décourager. Sachant en particulier que le choc provoqué par les premiers résultats scolaires, souvent en-dessous des attentes des apprenti.e.s et inversement proportionnels aux efforts déployés, le soutien personnalisé s'avère essentiel pour renforcer la confiance et se (re)mobiliser. L'accent est donc mis sur la régularité de l'appui scolaire et du coaching pour que cette entrée en formation s'effectue dans les meilleures conditions possibles comme l'illustre Isabelle et Benoît.

« Une journée de cours ce n'est pas forcément facile sur l'aspect moral. Et au moins de savoir qu'on peut m'aider, au moins ça m'aide à avancer au niveau du mental ça aide justement à vider un peu la pression (...) A tout moment, je peux appeler ma formatrice pour lui dire « voilà la semaine prochaine j'ai une évaluation sur telle chose, et j'ai besoin de travailler ça, est-ce que c'est possible de se voir avant pour pouvoir en discuter, voir comment faut faire. C'est de me dire que si je m'attends à un truc un peu difficile c'est que je peux peut-être m'entraîner ou pouvoir réviser avec quelqu'un qui m'explique un peu mieux les choses, que simplement par des prises de notes que j'ai faites moi-même. » (Entretien avec Benoît, 16 novembre 2020)

« Elle a vite compris où j'avais besoin d'aide pour les cours. Nous nous sommes très vite comprises, il y avait une bonne entente entre nous. Elle s'est beaucoup investie dans le suivi avec moi. Elle est très présente et disponible pour moi, même en dehors du travail, elle a toujours dégagé du temps pour moi. » (Entretien avec Isabelle, 10 décembre 2021)

Le soutien scolaire sert non seulement à la remise à niveau des apprenti.e.s et leur réussite des cours professionnels mais prend également du sens pour l'exercice du métier, car la compréhension des consignes peut s'avérer problématique « *si le français oral comme écrit n'est pas suffisamment maîtrisé* » comme le relève un.e encadrant.e . « *Des fois dans la pratique quand on leur passe un message, il n'est pas toujours compris. Par exemple « aujourd'hui vous allez nettoyer les cages d'escalier vous allez jusqu'au 6^{ème} étage ». Cette consigne doit être reformulée pour que la tâche correcte soit effectuée. A travers la reformulation on peut vérifier comment la tâche est comprise et les progrès dans la langue* ». Ils et elles observent ainsi que « *suivant la façon dont les questions sont posées, nos apprenti-e-s ne les comprennent pas. La négation, mais aussi si la question est écrite de façon affirmative ou interrogative, elle est parfois mal ou totalement incomprise. Donc c'est dans ce sens que les cours de français avec les formateur.trice.s sont très importants pour le métier.* » (Extrait du focus group du 23 avril 2021).

3) La réussite de la première année

Cette étape est identifiée comme cruciale par les protagonistes du dispositif, les apprenti.e.s en premier lieu. Franchir cette étape sur le plan scolaire et professionnel, c'est envisager que la réussite de l'apprentissage est possible, car le potentiel est là. Les résultats scolaires comme les travaux effectués durant cette première année permettent par une comparaison raisonnée et argumentée avec les autres apprenti.e.s de leur volée de se situer dans ce processus et de se conforter sur leurs capacités en pouvant identifier par les feed-back reçus à réaliser et dans leurs écoles professionnelles leurs points forts et leurs faiblesses.

« ... Dans la classe on a un groupe en fait où on s'envoie des messages pour dire au prof qu'une personne arrive en retard ou si par exemple une personne a été absente une autre peu lui scanner ses notes et lui les envoyer. Après quand on a des questions sur les cours on se les pose et puis on se répond dans le groupe. En première année pas trop, parce qu'on venait d'arriver et c'était un peu, on se dit que c'est facile, mais à fur et à mesure des années on se dit quand même que non, il faut plutôt s'aider. (Entretien avec Pascal, 19 novembre 2020)

Pour les formateur.trice.s, un des objectifs adossé au soutien scolaire est de leur apprendre dès la première année à s'organiser pour planifier et prioriser leur travail scolaire afin d'éviter le comme le relate l'un.e d'elles le stress et l'angoisse liées aux échéances mais aussi à structurer leur activité professionnelle en fonction des différentes tâches à accomplir afin d'être plus serein.e et autonome.

« Nous voyons également un obstacle (dans le processus d'apprentissage) dans la planification et le sens de l'organisation, avec des apprentis.e.s qui ont des échéances à l'école et qui ont beaucoup de difficulté à se dire qu'ils et elles ont un dossier à rendre dans 2 mois et qu'il faut faire un retro planning. C'est souvent nous

qui disons à l'apprenti.e « tu te rappelles tu as une évaluation dans deux semaines, alors maintenant on va travailler là-dessus ». C'est nous également qui aidons l'apprenti.e à prioriser les matières « on fait d'abord les maths aujourd'hui et nous allons faire le français la semaine prochaine ». La capacité à diviser les échéances et à découper le travail de préparation pour l'école c'est difficile et cela s'améliore au fur et à mesure qu'ils et elles sont plus sûr.e.s de leurs capacités. » (Extrait du focus group du 23 avril 2021)

4) Le stage externe

Depuis sa création réalise développe des partenariats étroits avec l'économie locale afin de faciliter la (ré)insertion des publics sans emploi et sans formation accueillis. Ces partenariats étroits avec le tissu économique facilitent également les possibilités variées de stages proposées aux apprenti.e.s dans d'autres entreprises formatrices. Pour réalise, le stage offre deux opportunités d'expérimentations aux visées complémentaires :

- Compléter l'offre de réalise dans certains domaines d'activité en regard des exigences fédérales posées pour l'obtention du CFC. C'est le cas dans le domaine de l'intendance où l'expérience dans un contexte hôtelier ou de restauration fait défaut par exemple. C'est aussi le cas dans le secteur administratif pour les employés de commerce en comptabilité notamment. Cette offre externe permet également aux maîtres d'apprentissage de compléter leurs regards sur les compétences de leurs apprenti.e.s par d'autres points de vue.

« On n'a pas tous les supports en termes d'infrastructure et de terrain d'expérimentation professionnel nécessaire pour certaines thématiques. Donc faire un stage externe est pertinent. On externalise ça et cela permet à l'apprenti.e de suivre le plan de formation, et donc aussi d'acquérir les compétences qui sont exigés par le référentiel du métier. Et puis aussi, cela nous permet d'avoir un regard croisé sur l'apprenti.e (entre réalise et un autre lieu).» (Extrait du focus group du 23 avril 2021)

- Consolider les acquis et augmenter son autonomie en insérant une entreprise ordinaire du premier marché de l'emploi où le rythme de travail est du point de vue des encadrant.e.s plus soutenu. Le stage représente également pour les apprenti.e-s rencontré.e-s une autre opportunité de se comparer avec d'autres apprenti.e.s. Dans le cadre du stage la comparaison porte sur le travail quotidien effectué où leurs habiletés comme leur autonomie peuvent les valoriser sur le marché du travail.

« C'est la dernière évaluation avant de terminer l'apprentissage et se rendre compte si l'on est prêt ». (Entretien avec Pascal, 15 octobre 2021)

« Son lieu de stage au Grand-Saconnex lui avait proposé de l'aider à réviser pour la partie pratique des examens, André est allé quelque fois là-bas pour s'entraîner avec l'apprenti du Grand-Saconnex et son formateur. » (Notes entretien avec André, 14 septembre 2021)

Dans cette perspective d'autonomie, un.e des job coach a aussi relevé que le stage de 3^{ème} année permet « *la conscientisation des compétences qui sont transférables. Cela est peut-être la chose la plus importante. Imaginons qu'ils et elles vont sur le marché du travail cet autonome, il faudrait qu'ils et elles soient confiant.e.s que les compétences acquises à réalise ou ailleurs peuvent être appliquées dans un autre environnement.* » (Extrait du focus group du 28 avril 2021).

Les apprenti.e.s ayant terminé leur CFC nous ont aussi dit que le stage élargit leurs possibilités de réseautage, ce qui est crucial pour ces jeunes qui ne disposent pas de soutiens familiaux et informels à priori aussi étendus que d'autres jeunes de leur âge pour trouver une place de travail.

« Oui tout à fait, même si je n'ai pas été engagé dans l'entreprise de stage, j'ai des contacts et j'échange assez souvent avec ces personnes et elles me donnent des pistes et des conseils pour ma recherche. Dernièrement une personne m'a conseillé de postuler dans une autre entreprise du transport. » (Entretien avec Samuel, 20 septembre 2021).

Il ressort toutefois des échanges entre protagonistes que pour que les stages apportent une contribution significative à la réussite de la formation entreprise, leur temporalité doit être appréciée en fonction des domaines d'activité, des parcours des apprenti.e.s et de la préparation aux examens de fin d'apprentissage. Ainsi, des stages sont à offrir sur les trois ans d'apprentissage et non principalement en dernière année d'apprentissage pour éviter surcharge et stress chez les apprenti.e.s au terme de leur formation.

5) La sortie du dispositif

Un accompagnement volontaire est offert pour faciliter la transition, en particulier par les job coach. Les quatre apprenti.e.s ayant terminé leur apprentissage avec succès nous ont communiqué savoir qu'ils et elles peuvent compter sur Réalise mais ils et elles souhaitent se débrouiller seul.e.s pour décrocher leur premier contrat de travail. Comme ils et elles nous l'ont dit, ils et elles souhaitent démontrer leur maturité et leur sens des responsabilités.

« Non, mais je pourrais si je le voudrais. Je souhaiterais trouver par moi-même un emploi et sortir de cette situation de chômage qui en soi n'est pas mauvaise, mais j'aimerais déjà être plus indépendant. » (Entretien avec Samuel, 20 septembre 2021)

Au terme de ce mandat, nous n'avons pas pu nous entretenir avec les apprenti.e.s ayant réussi leur CFC sur leurs débouchés sur le marché du travail. La question de la déclinaison d'un appui au placement sur le marché de l'emploi est en discussion au sein de réalise dans le cadre de la valorisation de cette première expérience pilote.

Chapitre 3 : Portrait des acteur.trice.s

Nous avons brossé les cinq grandes étapes que franchissent les apprenti.e.s engagé.e.s par réalise pour dresser une représentation d'ensemble du dispositif. Ce chapitre présente les principaux acteur.trice.s qui font vivre ce programme.

Les encadrant.e.s

Les apprenti.e.s sont encadré.e.s par leur maître d'apprentissage pour les acquisitions de leur futur métier. Ils et elles bénéficient par ailleurs de soutien scolaire par deux formateur.trice.s, des conseils de job coach pour leur stage et leur transition vers le marché de l'emploi et d'appui personnel et psychologique des conseiller.e.s RH comme nous l'explique un.e de nos interlocuteur.trice.s.

« Les conseiller.e.s en Ressources Humaines interviennent dans le recrutement des apprenti-e-s pour le projet DROSOS en réalisant les premiers entretiens d'embauche. Une fois que l'apprenti.e commence la formation, les conseiller.e.s en Ressources Humaines contribuent au suivi en réalisant un travail de coaching. Ce dernier consiste à accompagner les apprenti-e-s dans leur développement professionnel mais aussi personnel. Le suivi est axé sur le côté relationnel (gestion des émotions, gestion du stress, confiance et estime de soi, relation avec les collègues et la hiérarchie). » (Extrait du focus group du 28 avril 2021)

Tous les encadrant.e.s sont en principe au bénéfice d'un diplôme de formateur.trice.s d'adulte universitaire ou par brevet fédéral qui complètent leur diplôme universitaire ou de métier selon leur fonction. Les apprenti.e.s sont donc accompagné.e.s tout au long de leur parcours par des personnes formées non seulement sur le métier qu'ils et elles apprennent mais qui disposent aussi des compétences spécifiques, didactiques et sociales, pour accompagner des adultes en difficulté en formation.

Les encadrant.e.s rencontré.e.s constituent une équipe mixte du point de vue du genre, des âges, de la situation familiale et des années d'expériences au sein de réalise. Cette mixité favorise pour les apprenti.e.s une pluralité de rencontres et de contacts avec le monde adulte au sein de cette entreprise.

L'examen de leurs profils professionnels constitue par ailleurs une indication du positionnement de ce dispositif pilote. En visant l'obtention d'une certification, il se situe sur le marché de l'apprentissage où des ressources professionnelles permettant la réalisation d'une formation durable sont indispensables. Comme le public concerné a également besoin d'un accompagnement personnalisé, des compétences sociales sont également attendues chez les encadrant.e.s ; des compétences acquises en partie à travers leur histoire personnelle. En effet, nous

avons constaté que les profils des encadrant.e.s présentent des similitudes avec ceux des jeunes rencontré.e.s. Une partie des maîtres d'apprentissage est issue de la migration. Ils et elles ont construit leur parcours professionnel en passant par un apprentissage dual et en surmontant pour certain.e.s les obstacles linguistiques liés aux exigences de la scolarité et de la formation professionnelle en Suisse. Une partie des encadrant.e.s ont également construit leur carrière par étape et occupé différents emplois, ce qui les a confronté.e.s à différents contextes de formation et d'emploi dans le privé et les a familiarisé.e.s avec les publics adultes peu ou pas qualifiés.

Leurs diverses expériences personnelles et professionnelles sont une des motivations de leur emploi chez réalise et de leur intérêt à la formation de ces jeunes, un public qui leur apporte beaucoup comme en témoigne l'un.e de nos interlocuteur.trice.s.

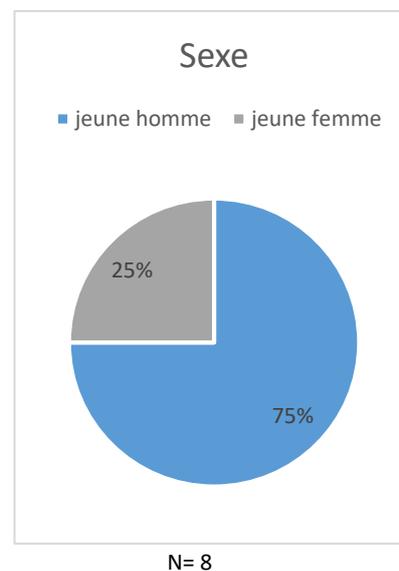
« Pendant mes études j'ai commencé à travailler dans le soutien scolaire y compris dans les quartiers défavorisés. J'ai surtout enseigné le français en premier en complément de mes études. J'ai travaillé pour différentes associations. Cela ne fait pas si longtemps que j'ai terminé mes études. Je donne des cours de français et de calcul à réalise. C'est surtout le public qui m'a appris sur la profession, j'ai beaucoup appris d'eux, ma formation arrive en force, j'arrive à utiliser ce que j'ai appris durant mes études. » (Entretien avec l'équipe de recherche, 13 décembre 2019)

A travers le programme DROSOS les encadrant.e.s de réalise ont été confronté.e.s à des publics plus jeunes que leurs publics habituels qu'ils et elles doivent accompagner à l'obtention d'une certification, ce qui n'est pas le cas des autres publics reçus par cette entreprise sociale. Ce sont des nouveaux publics pour lesquels un dispositif d'apprentissage a dû être conçu en tenant compte des spécificités scolaires et sociales de départ de ceux-ci (public allophone, public peu ou pas scolarisé, public dys, public en rupture sociale, etc.) et de l'objectif à atteindre, un CFC ou une AFP, leur permettant d'intégrer le marché de l'emploi.

Les apprenti.e.s rencontré.e.s

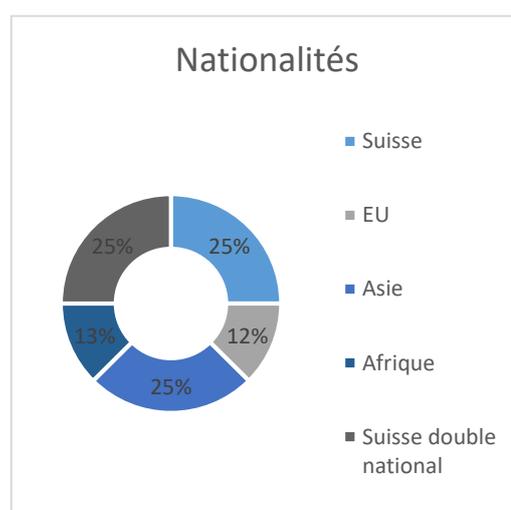
Sur les dix apprenti.e.s ayant entamé une formation dans un des secteurs d'apprentissage de réalise, huit nous ont accordé un entretien approfondi. Deux d'entre eux ayant mis prématurément terme à leur apprentissage, il et elle n'ont que partiellement pu être pris en compte dans notre mandat⁴.

Parmi ces huit apprenti.e.s, six sont des jeunes hommes et deux sont des jeunes femmes. Comme indiqué plus haut, ils et elles nous ont accordé un entretien individuel prolongé par une visite guidée de leur environnement de travail. Au terme de cette visite, leur formateur ou formatrice respectif.ve les a rejoint.e.s pour un entretien commun avec nous. Seul un.e apprenti.e nous a rencontré uniquement en présence de son encadrant.e.



Au moment de ces entretiens, deux venaient de débiter leur apprentissage, un.e apprenti.e était au milieu de son parcours de formation et quatre réalisaient leur dernière année d'apprentissage. Ils et elles effectuaient leur formation dans un des secteurs d'activités suivants : Administration, Jardinage & Entretien extérieur, Nettoyage & Blanchisserie et Digital. N'ayant pas d'informations exactes sur leur date de naissance, nous savons cependant grâce aux entretiens que les apprenti.e.s rencontré.e.s ont entre 20 et 31 ans.

Parmi eux, nous pouvons distinguer deux groupes : le premier comprend cinq apprenti.e.s formé.e.s à réaliser suite à un parcours migratoire les ayant conduit.e.s à quitter leur pays natal pour des raisons économiques, pour fuir la guerre ou encore pour bénéficier de meilleures opportunités de formation que dans leur pays d'origine. Ces cinq apprenti.e.s proviennent de l'Angola, des Philippines, d'Espagne, de Somalie et d'Afghanistan.



« C'était compliqué d'arriver dans une nouvelle population. Déjà de comprendre les gens et d'apprendre à communiquer. En Suisse on regarde les gens dans les yeux,

⁴ Années scolaires prises en compte 2019-2020 et 2020-2021

« dans mon pays on ne fait pas ça, c'est l'éducation qu'on a reçue. Aussi je n'avais pas l'habitude des trams, à chaque fois je me perdais » (Entretien avec Marc, 5 mars 2021)

Parmi eux, certain.e.s ont pu bénéficier d'une intégration facilitée en raison de leur double nationalité ou par un regroupement familial. D'autres au contraire, sont arrivé.e.s en Suisse en tant que réfugié.e.s parfois même encore mineur.e.s.

Dans le deuxième groupe, composé de trois apprenti.e.s, leur parcours scolaire a été effectué en grande partie ou en totalité à Genève ou en France voisine. De nationalité suisse ou doubles nationaux, ils et elles connaissent le système de formation suisse. Bien que né.e.s en Suisse, certains des apprenti.e.s sont des migrant.e.s de la deuxième génération. Ils et elles décrivent des liens importants avec la culture et la langue du pays d'origine, liens parfois très présents dans leur quotidien familial et avec la communauté de leur pays d'origine implantée à Genève comme nous le raconte André.

« Je suis né ici, mais parents ils sont parti du Kosovo et de l'Albanie. Du coup à la maison on parle albanais avant tout, parce qu'ils viennent de là-bas. Ils sont venus ici, il y a 25 ans. Du coup ils ont plus les bases de là-bas, aussi la langue, ils le connaissent beaucoup mieux que le français. [J'ai appris] l'albanais en premier et après à l'école le français. » (Entretien avec André, 16 novembre 2020)

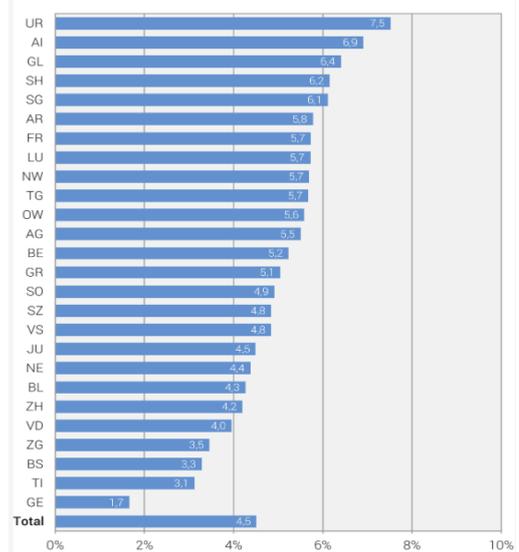
Accès à la formation

Pour entretenir un marché du travail très compétitif, le système de formation suisse mise sur un haut niveau de qualification professionnelle. La formation professionnelle initiale, en particulier l'apprentissage dual constitue un des piliers du dispositif de formation. Bien qu'au niveau national deux tiers des jeunes empruntent cette voie, des différences subsistent entre régions linguistiques. Ainsi, dans le canton de Genève, les places d'apprentissages sont moins nombreuses que sur le plan national.

Les huit apprenti.e.s rencontré.e.s aspiraient toutes et tous à entreprendre une formation professionnelle, mais leur trajectoire a été influencée non seulement par les exigences du système de formation mais également pour le premier groupe par le parcours migratoire et ses obstacles inhérents et par les difficultés scolaires durant la

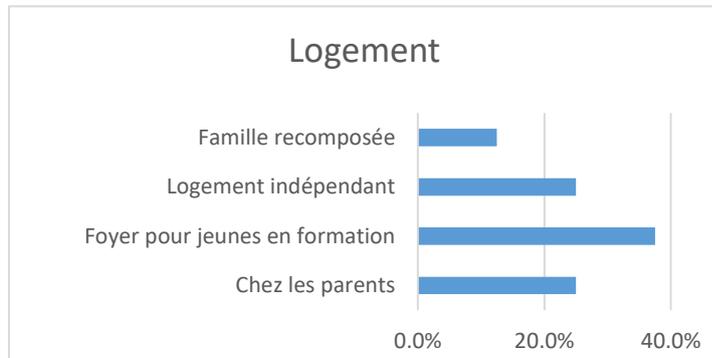
Taux de places d'apprentissage selon le canton de l'établissement, en 2018

Apprenti-e-s en % des emplois (EPT)¹



¹ Les apprenti-e-s non soumis-e-s aux cotisations AVS ont été inclus-e-s dans le total des emplois.

formation obligatoire pour le deuxième groupe, éléments que nous allons développer dans le chapitre suivant.



En ce qui concerne leur indépendance, nous pouvons constater que les trois quarts ont quitté leur foyer d'origine. Un tiers d'entre elles et eux vivent de manière indépendante, alors que les deux tiers habitent dans un foyer pour jeunes en formation ou dans leur famille recomposée.

Chapitre 4 : Parcours des apprenti.e.s

Pour éclairer les choix, les motivations et les parcours de formation des huit apprenti.e.s rencontré.e.s à partir des éléments saillants de celui-ci qu'ils et elles nous ont rapporté, nous nous sommes inspiré.e.s des travaux de Valérie Becquet et de Serge Paugam.

Dans le prolongement des travaux de ces prédécesseur.e.s, Valérie Becquet distingue trois figures de la vulnérabilité chez les jeunes, La figure des « vaincus » est la première de ces trois figures ; elle fait référence aux effets des échecs scolaires sur le parcours de ces jeunes. Leur vécu scolaire les a déstabilisé.e.s au point de toucher leur estime. Ils et elles présentent des symptômes de retrait et déprime, voire de dépression. La deuxième figure, celle des « galériens » (dénomination donnée par l'auteure en référence à l'étude du sociologue français François Dubet de 1987 intitulée *La galère : jeunes en survie*) rejoint le première sur les conséquences d'un parcours scolaire chahuté tout en y associant leur inscription sociale et territoriale. Ces jeunes-là s'identifient à leur maison de quartier, leur bande, leur terrain de jeu, leur trottoir, etc. qui leur procurent de forts liens d'attachement en compensation de l'absence d'emploi ou de formation. L'exclusion ressentie par ces jeunes génère de l'incompréhension et de la rage et les conduits à s'orienter vers des formes d'insertions déviantes (le trafic de stupéfiants, la revente sauvage, les jeux d'argent, le recours intermittent aux aides publiques, etc.). La troisième et dernière figure, celle des errants renvoie à la diversité de situations de rue. Marqué-e-s par une enfance difficile faite de placements et déplacements successifs, et, ou d'exils, leur errance résulte des ruptures de liens familiaux et personnels qui ont jalonné leurs parcours. Ceux-ci souffrent de l'absence de liens sociaux durables sur lesquels se construire et envisager leur avenir.

Parmi les huit apprenti.e-s, nous avons rencontré en référence à cette typologie et sa nomenclature, deux vaincu.e.s et un.e galérien.ne qui ont en commun un passé scolaire chaotique et qui ont construit dans l'adversité leur projet professionnel, ainsi que cinq migrant.e.s, qu'il est plus difficile de situer dans la catégorie des errants de cette typologie, mais dont les parcours présentent des effets de similitude aux autres formes de vulnérabilité par les difficultés rencontrées liées à leur scolarisation initiale à l'étranger et de mise en place d'un projet professionnel en raison de leur statut comme nous l'expliciterons dans la reconstitution de leurs parcours.

Dans ses travaux sur les inégalités, Serge Paugam propose une typologie des liens sociaux montrant que ces liens rattachant l'individu à la société sont de « force et d'intensité inégales » (2014 ; 2), car ils dépendent de capitaux culturels et économiques qui sont inégalement distribués au sein de la société. Les individus se relient à la société par des liens familiaux, amicaux, mais également à travers des liens de formation, d'emploi et de citoyenneté. Chacun de ces liens leur assure la reconnaissance et la protection nécessaires à leur existence sociale. C'est dans ce sens que ces liens représentent à la fois des supports mobilisables contre les aléas de la vie et des sources de reconnaissance de son existence dans le regard des autres pour chacun.e d'entre nous.

Ces huit apprenti.e.s partagent à leur entrée à réaliser des liens relativement lâches avec la formation et l'emploi. Par contre leurs liens familiaux et amicaux permettent en partie de compenser l'absence de formation et, ou d'emploi. Toutefois ces liens sont d'intensité différentes parmi eux. En effet, celles et ceux qui ont grandi en Suisse, s'inscrivent plus fortement dans ces liens que les apprenti.e.s issu.e.s de la migration qui comptent peu de personnes dans leur entourage en Suisse pouvant leur apporter protection et reconnaissance. Nos données ne permettent pas d'estimer la qualité du lien de citoyenneté tel que défini par Paugam. Relevons que dans le cas des apprenti.e.s issu.e.s de la migration, l'intensité du ressenti de leur intégration en Suisse est marqué par les limitations de formation liées à leur titre de séjour.

Trajectoire professionnelle orienté par le parcours migratoire

Comme nous l'avons mentionné dans le profil sociodémographique, cinq apprenti.e.s ont en commun une trajectoire professionnelle impactée par le changement de pays et parfois par des traumatismes liés à ce dernier, ainsi que par l'apprentissage de la langue française et l'adaptation à un nouvel environnement. Comme nous le décrit Isabelle, ils et elles ont dû dans ce nouveau contexte appréhender un autre mode de vie et de nouvelles règles sociales.

« C'était tout à refaire. Et ça je me suis rappelé quand je suis arrivé en Suisse, j'ai dû refaire un peu près la même chose. Tous ce que j'avais connu et de ce que j'avais en tête, c'était plus pareil qu'ici. Du coup j'ai dû me refaire et me réapprendre le système du pays. Je ne savais pas qu'il y avait une assurance obligatoire, toutes ces démarches. Tout ce qui s'est passé au niveau officiel, administrative et politique je ne connaissais pas. » (Entretien avec Isabelle, 22 janvier 2021)

Loin de leur foyer d'origine, ils et elles disposent d'un capital social faible et donc de peu de ressources pour faire face aux exigences qu'impliquent les démarches administratives et l'intégration en Suisse. La majorité a pu trouver ces premiers repères avec l'appui d'institutions sociales et de l'orientation professionnelle. Pour

certain.e.s ces professionnel.le.s en charge de leur dossier représentent des personnes significatives dans leur parcours, comme le décrivent Marc et Isabelle.

« Mon assistant social à l'Hospice Général, c'est lui qui m'a accueilli quand je suis arrivé. Moi je considère que c'est mon grand frère, parce que lui il ne faisait pas que son travail d'assistant social, mais quand il ne travaillait pas il m'appelait et il me disait voilà aujourd'hui on va faire ça et on va faire les courses. Voilà il m'inscrivait pour faire des choses, comme le ski et cela en dehors de son travail. » (Entretien avec Marc, 5 mars 2021)

« J'ai fait beaucoup de séances avec ma conseillère à L'OFPC c'est quelqu'un de super, c'est elle qui m'a motivée, en fait, elle m'a guidée dans toutes ces recherches d'apprentissage, d'entreprises, du monde de l'apprentissage. Petit à petit j'ai aussi perdu la peur face à la prise de parole, parce que je venais d'arriver en Suisse, ça faisait 2 ans et demi que j'étais là donc c'était un peu difficile pour moi de tout comprendre, de tout assimiler, elle m'a dit « Ne t'inquiète pas tu vas commencer et tu verras au fur et à mesure comment les choses avancent ». (Entretien avec Isabelle, 22 janvier 2021)

Pour d'autres la prise de repère s'avère plus compliquée. N'ayant pas recours aux organismes sociaux, ils et elles doivent se débrouiller seul.e.s ou avec l'aide de quelques personnes de ressources. Leurs premiers réseaux de soutien ont souvent été les communautés de migrant.e.s en Suisse à travers lesquelles, ils et elles ont créé des liens amicaux tout en accédant à des emplois sans qualifications dans le domaine de l'entretien de maison et/ou de l'encadrement d'enfants.

« J'ai fait des connaissances avec la communauté Latinos. En fait ça se passe par les relations. Dès que vous connaissez quelqu'un qui connaît quelqu'un qui connaît quelqu'un... vous avez un petit travail par ici qui commence, un autre ailleurs et à la fin vous en avez deux, puis vous rentrez un petit peu plus dans le domaine, vous vous faites connaître aussi » (Entretien avec Isabelle, 22 janvier 2021)

A leur arrivée en Suisse ils et elles ne peuvent pas faire valoir le même capital scolaire. Bien que la majorité d'entre eux aient terminé leur scolarité obligatoire dans leur pays d'origine et qu'un.e a entamé une formation professionnelle avant son arrivée en Suisse, certain.e.s n'ont pas ou très peu été scolarisé.e.s.

« Oui j'ai toujours aimé [l'école]. Parce que là-bas je n'avais pas la possibilité d'aller à l'école, du coup quand je voyais mes amis aller à l'école et moi je ne pouvais pas y aller, c'était compliqué. » (Entretien avec Marc, 5 mars 2021)

Comme la différence des acquis scolaires est significative chez ces cinq jeunes adultes, ils et elles doivent faire preuve d'une grande *capacité de résilience* pour commencer et poursuivre une formation professionnelle comme l'expliquent Marc et Marion.

« Au départ c'était dur parce chez nous ce n'est pas la même chose qu'ici. Chez nous c'est de 8 heures jusqu'à midi et l'après-midi il n'y a pas d'école. Alors qu'ici c'est 8

heures jusqu'à 16 heures, et je me suis dit au début « mais qu'est-ce qui se passe ? ». C'est long. Après je me suis adapté. » (Entretien avec Marc du 5 mars 2021)

« C'est différent, surtout à cause de la langue. Aussi, j'ai remarqué que tous mes connaissances que j'ai eu en faisant mes études, ce ne sont pas les mêmes qu'ici en Suisse. » (Entretien avec Marion, 25 novembre 2020)

Cette nécessaire adaptation implique de leur part un effort supplémentaire à réaliser en comparaison avec les jeunes ayant effectué leur scolarité en Suisse. Cette persévérance doit leur permettre d'égaliser leurs chances pour décrocher une place d'apprentissage ou entrer sur le marché du travail.

« Et aussi car on n'a pas les mêmes possibilités que les gens d'ici. Parce que comme j'ai fait le recrutement direct j'ai vu le profil des gens... et puis voilà ça n'a rien à voir avec moi. Moi d'où je viens, j'ai dû faire un autre parcours pour le même niveau formatif. Eux ils sortent ici de l'école et voilà. Même la langue, cela facilite plus la recherche d'emploi. » (Entretien avec Isabelle, 22 janvier 2021)

Quant au choix de la formation professionnelle, il s'avère que la plupart de ces apprentis.e.s n'ont pas pu débiter une formation dans le métier de leur choix. Ceci pour deux raisons : la difficulté à trouver une place de stage et, ou une place d'apprentissage dans le domaine de prédilection et les lacunes en français oral et écrit.

« Elle m'a demandé quelle formation je voulais faire et j'ai dit que j'avais fait des études comme infirmière et je voulais aussi être infirmière ici. Mais elle m'a dit que c'est un peu difficile à cause de mon français parce qu'avant même, si j'étudiais, je n'arrivais pas à parler couramment. Mais dans ce domaine aussi c'est difficile de trouver un stage ici. » (Entretien avec Marion, 25 novembre 2020)

« J'ai fait beaucoup de stages de deux semaines ou d'une semaine, vraiment beaucoup. A la fin de l'année j'ai demandé à ma conseillère de m'aider à trouver une place d'apprentissage. Et c'était compliqué il n'y avait pas de places disponibles » (Entretien avec Marc, 5 mars 2021)

Néanmoins, ils et elles ont pu trouver du sens à leur apprentissage actuel soit en raison de la proximité avec le domaine souhaité ou encore par la découverte des tâches et possibilités offertes par le métier.

« Après on s'est vraiment focalisé sur cet apprentissage, une fois que j'ai compris que cela remplissait quand même toutes mes demandes et mes besoins et tous ce que je savais faire. » (Entretien avec Isabelle, 22 janvier 2021)

En outre, les apprentis.e.s qui voient leur trajectoire professionnelle influencée par la difficulté de trouver une formation qualifiante mettent en avant comme motivation d'entreprendre un apprentissage la possibilité d'exercer un *vrai* métier

leur assurant des conditions de travail stables et un salaire régulier. D'autres encore voient dans l'apprentissage une première base leur permettant de continuer à se former et à se spécialiser.

« C'est intéressant parce que, comme c'est le premier métier qui est professionnel pour moi – parce qu'avant je travaillais, mais ce n'était pas un vrai, c'était un travail mais c'est pas dans le domaine professionnel – c'est pour cela que c'est intéressant pour moi. » (Entretien avec Marion, 25 novembre 2020)

« J'ai choisi employé de commerce, car il y a de l'administration et on peut se spécialiser par la suite dans n'importe quel secteur. » (Entretien avec Samuel, 20 septembre 2020)

Afin de parvenir à surmonter les différents défis inhérents à l'intégration et à la recherche de formation, les apprenti.e.s disposent de différentes ressources. En premier lieu, ils et elles nomment leur réseau familial. La quasi-unanimité des apprenti.e.s renoutré.e.s, entretient des contacts réguliers avec leurs familles. Celles-ci participent de loin à l'intégration de leurs enfants en les soutenant moralement et en les conseillant dans les décisions qui concernent leurs projets professionnels et parfois personnels.

« Non, ce n'est pas facile [de choisir un métier], mais en ayant les parents que j'ai. On se parle tous les jours, on échange toujours. Mon père a travaillé dans différents secteurs, ce qui fait qu'il des connaissances sur une multitude de domaines. Avec son expérience mon père m'a dit qu'il avait un bon feeling concernant cet apprentissage. Ma mère me dit plutôt que je peux faire ce que je veux. » (Entretien avec Samuel, 6 octobre 2020)

Au-delà de la famille, ces cinq jeunes adultes disposent de solides compétences sociales. Bien que la langue constitue une barrière majeure, ils et elles prennent des initiatives, anticipent d'éventuels difficultés et déploient des efforts considérables pour trouver des réponses et des solutions pour surmonter les obstacles rencontrés. Ils et elles créent ainsi des liens avec les personnes les entourant, majoritairement des personnes vivant ou ayant vécu un parcours similaire ou des professionnels et, ou bénévoles qu'ils et elles rencontrent dans des lieux de formation ou dans des associations. Ces liens, leur apportent du soutien, de la motivation, des perspectives de travail et de la reconnaissance.

« Je pense aussi que j'étais plus ouverte que certaines d'autre personnes. Je suis contente quelque part, c'était dur par moments, toute la transition de changement de pays, mais là où j'en suis maintenant, je suis assez satisfaite. » (Entretien avec Isabelle, 22 janvier 2021)

« Maintenant je fais du bénévolat. C'est une association qui aide les réfugiés à trouver un travail ou un apprentissage. Je travaille sur leur site internet il y a des changements à faire et il y aussi des bugs informatiques. Le soir parfois je n'ai pas

*beaucoup de choses à faire, donc ça m'aide à rester toujours dans le travail. »
(Entretien avec Alexandre, 29 janvier 2021)*

L'expérience de la migration est également une source de motivation en tant que telle. A plusieurs reprises, ces jeunes adultes font référence au chemin parcouru jusqu'à leur apprentissage et aux nombreux moments de doute, d'incertitude, de désespoir et de perte de motivation. La conscience de leur capacité à traverser des périodes difficiles et le refus que toutes leurs efforts ne puissent pas porter des fruits, semble contribuer à leur forte détermination pour obtenir leur certificat et ainsi décrocher un emploi pour construire une vie stable.

*« J'avais peur au niveau de la formation théorique, je me suis demandé si j'allais prendre du retard ou si je n'allais peut-être pas bien comprendre les cours. Mais là aussi, je me suis prouvé encore une fois que je peux y arriver et que j'ai des moyens et que je ne suis pas bête. C'est en m'organisant bien que j'arrive à tout faire. »
(Entretien avec Isabelle, 22 janvier 2021)*

« Parfois les gens me demandent depuis combien de temps je suis en Suisse et je réponds 4 ans, et ils me disent « mais non ? » Bah en fait je me suis sacrifié, je me suis dit que je devais apprendre, et j'ai envie d'apprendre, je veux faire des progrès. J'ai envie de réussir. » (Entretien avec Marc du 5 mars 2021)

Trajectoire professionnelle orienté par les difficultés scolaires

Contrairement aux apprenti.e.s issu.e.s de la migration, le deuxième groupe d'apprenti.e.s est composé de trois jeunes adultes ayant un parcours semé d'échecs scolaires répétitifs. Leurs difficultés scolaires sont liées à la capacité de concentration ou encore à la difficulté d'assimilation. Seul.e un.e apprenti.e a des difficultés scolaires spécifiques plus importantes qui nécessitent une attention dans le cadre de son apprentissage.

« Au Cycle et jusqu'à la fin de l'école obligatoire, je n'ai jamais eu des très bonnes notes, j'ai jamais été très bon pour tout ce qui est la théorie. » (Entretien avec Benoît, 16 novembre 2020)

« Mais je suis quelqu'un qui a beaucoup de mal à réviser. Parce que depuis tout petit j'ai des problèmes de concentration, je n'arrive pas à me concentrer un moment sur une feuille on va dire. » (Entretien avec André 16 novembre 2020)

Promu.e.s au cycle d'orientation malgré leurs difficultés, certain.e.s sont dirigé.e.s vers l'Ecole de Culture générale (ECG). Mais comme le décrit André, c'est le manque de sens perçu à cette orientation qui le pousse rapidement à se réorienter vers l'apprentissage.

« J'ai fini le cycle d'orientation, après j'ai fait l'ECG du jour. Ce qui m'a pas du tout plu, je n'ai pas du tout croché. Je n'avais pas l'envie parce que pour moi cela ne débouchait à rien. Du coup entre temps, pendant que j'étais à l'ECG j'ai trouvé un

apprentissage en tant que gestionnaire du commerce de détail » (Entretien avec André, 16 novembre 2020)

D'autres ont directement quitté les bancs de l'école pour se diriger vers l'apprentissage. Dans ce deuxième groupe, ils et elles ont été fréquemment confronté.e.s à leurs difficultés scolaires, les empêchant d'accéder et, ou de mener à terme un apprentissage avant d'intégrer le programme DROSOS de réalise.

« J'ai tenté un apprentissage de boucherie en option vente. Et je n'ai pas réussi les tests d'entrée, donc ils m'ont proposé de faire le préapprentissage, le SCAI, donc c'était 3 jours de remise à niveau, en théorie donc mathématique, français etc. plus la partie en magasin. Après cette année j'ai réussi les tests d'entrée et ils m'ont pris pour une année et là malheureusement la première année je l'ai raté quand je suis arrivé en apprentissage. » (Entretien avec Benoît, 16 novembre 2020)

« Je n'ai pas passé l'année du fait de mes difficultés. C'était un peu frustrant qu'on fait son maximum et tout et au final cela ne donnait rien. Et le fait que ce soit la première fois que mes difficultés m'empêchent d'aller jusqu'au bout, et ça me plaisait aussi [la formation], je me suis dit « ah bon... » ça te fait tout remettre en question. J'ai vraiment vécu ça comme un échec. » (Entretien avec Pascal, 19 novembre 2020)

Pour un.e apprenti.e, les exigences scolaires et l'environnement de travail toxique l'ayant déstabilisé.e, l'ont fait abandonner l'apprentissage.

« Il y avait beaucoup de propos racistes. C'était ma première année... et comme chaque chose au début on ne sait pas comment gérer les choses. Et moi j'étais quelqu'un, en fait je ne répondais pas, ni au critiques ni aux... et vraiment cela devenait des insultes. À la fin, même moi je voyais que je n'y arrivais plus parce que je n'avais plus l'envie, je me forçais à faire les choses. Pour moi c'était, je ne voulais plus les voir. Même d'aller et parler de cette histoire ça m'énervait, je leur ai dit je cherche un autre travail. » (Entretien avec André, 16 novembre 2020)

À cela, s'ajoutent des situations familiales ou personnelles compliquées les impactant parfois fortement dans leur projet professionnel.

« On va dire que j'avais aussi quelques soucis personnels, dans le sens j'étais dans une entreprise, c'était à la montagne et la famille où j'avais loué le studio n'était pas là et il y a aussi le chauffage qui avait lâché. Et donc il y faisait froid, et je devais me débrouiller seul à la montagne avec tout ça. Je me suis dit, déjà ça me plaît plus. » (Entretien avec Pascal, 19 novembre 2020)

À défaut de ne pas pouvoir atteindre les attentes sur le plan scolaire, ces apprenti.e.s démontrent toutefois beaucoup de savoir-faire et de savoir-être dans la pratique de leur métier, des savoirs acquis qui leurs sont utiles pour leur futur profesisonnel.

« Mais étant donné que j'avais un bon contact avec la clientèle et que dans les aspects pratiques cela se passait bien, ils m'ont fait passer directement en deuxième

année comme vendeur en alimentaire à la place. Donc je suis passé de première année en boucherie en deuxième année en vendeur alimentaire. Donc j'ai eu mon AFP. » (Entretien avec Benoît, 16 novembre 2020)

Suite à ces premières expériences dans le monde du travail, deux parmi eux se retrouvent sans formation, alors qu'un.e a pu mener à bien un préapprentissage. Ils et elles se tournent alors vers des institutions sociales ou d'orientation pouvant les soutenir dans leur recherche de formation certifiante. Pour y parvenir des stages ou des formations de courte durée leur sont proposées.

« Mais j'avais la malchance, quand je faisais des stages, j'arrivais le matin et c'était juste une journée, ou une semaine ou parfois juste une demi-journée. Et je me suis ah bon, je connais qu'un petit peu. Voilà quoi, mais j'ai beaucoup testé, je crois qu'en tout en comptant les stages j'ai fait je crois 10 métiers, 10 essais différents avant de faire mon apprentissage à réaliser. » (Entretien avec Pascal, 19 novembre 2020)

« J'étais à l'Hospice, à chaque fois elle [l'assistante sociale] me trouvait des petits boulots, donc j'ai fait de la sécurité, magasinage, des petites choses comme ça. Et c'est vrai que je cherchais du travail, à chaque fois c'était que des temporaires ou des métiers qui ne me plaisaient pas forcément, des choses comme ça, et à chaque fois ça se terminait au bout d'un an ou 6 mois. » (Entretien avec Benoît, 16 novembre 2020)

La recherche d'une formation professionnelle s'étire dans le temps pour ces jeunes adultes. Durant cette période ressentie comme trop longue, l'entourage familial et les supports locaux peuvent leur apporter un soutien moral leur permettant de rebondir suite aux échecs. Néanmoins, le décalage perçu avec les amis.e.s en formation se fait ressentir et ils et elles restent une grande partie de leur journée chez eux et/ou dans leur quartier.

« Oui pendant les 2 ans où je recherchais des stages, j'étais souvent chez moi, mais pendant les stages d'une semaine je sortais. Pour me confier, il y avait la famille élargie, celle qui se construit avec les amitiés. Oui j'ai pu beaucoup me confier, ils m'ont soutenu, mais ils avaient aussi leurs études à côté. On était encore assez jeunes, on avait peu de contact, donc c'était plus du soutien moral. » (Entretien avec Pascal, 19 novembre 2020)

« On a grandi un peu tous dans ce quartier, moi j'allais dans la maison de quartier. Après c'est comme chaque endroit, il a y ceux qui sont dans le travail, ci et ça, et ceux qui restent plus dehors et qui ne font pas grande chose. Justement avec mon frère et plein de ses amis, ils se voient souvent après le travail, dans le café au quartier. Mais avant cela, toute la journée ils sont au travail, ils sont tous à fond dans le travail. C'est surtout en les écoutant eux et surtout mon grand frère, lui il dit toujours « il faut travailler ». » (Entretien avec André, 16 novembre 2020)

Le parcours semé d'embûches à répétition les atteint profondément au point de toucher leur estime d'eux-mêmes. Certain.e.s perdent leurs motivations face à la déception qu'ils et elles éprouvent vis-à-vis du monde du travail.

« Après je vais pas mentir, je n'étais pas l'élève qui voulait trouver directement une place parce que j'étais ... en fait j'étais trop découragé du monde du travail, j'étais vraiment dégoûté, [...] » (Entretien avec André, 16 novembre 2020)

En perdant confiance, ils et elles vont jusqu'à s'attribuer partiellement la responsabilité de leurs échecs.

« Donc maintenant si je suis là et que je n'ai pas de travail et tout c'est un peu, pas une honte, mais on va dire celui qui n'a pas voulu réussir, celui qui n'a pas voulu faire quelque chose de sa vie. » (Entretien avec André, 16 novembre 2020)

Finalement, en référence à Paugam ils et elles ne retrouvent pas véritablement la protection et la reconnaissance nécessaires dans le monde du travail et se replient sur eux-mêmes.

« Parce que le problème c'était que j'étais tellement perdu, je ne sortais plus de mon lit, si on me donnait pas entre guillemets une béquille, je peur de l'avouer, mais s'il n'y avait pas eu un petit suivi, j'allais pas m'en sortir, j'étais vraiment au fond. » (Entretien avec Pascal, 19 novembre 2020)

« Après suite à cela, j'ai eu quelques soucis de santé et des problèmes... qui ne me permettaient pas de travailler afin d'être à 100% au niveau du travail. Donc je me suis retrouvé en arrêt de travail pendant quelques afin pendant plusieurs années. » (Entretien avec Benoît, 16 novembre 2020)

Quant au choix de leur formation professionnelle, ces apprenti.e.s ont pu accéder à la formation souhaitée grâce aux diverses expériences effectuées, qui ont forgé leur projet professionnel.

« Après, une nouvelle assistante sociale, elle m'a proposé le CEBIG pour faire un bilan de compétence ce genre de chose, d'orientation professionnelle. Et il s'est avéré que le paysagisme ressortait comme étant un métier qui me conviendrait. Donc à partir de là, elle m'a trouvé un stage à la voirie, aux espaces verts. Vu que cela me plaisait, j'ai ensuite intégré en 2018 réalise pour faire d'abord une formation. » (Entretien avec Benoît, 16 novembre 2020)

Pour Pascal le choix de l'apprentissage a été également motivé par son sentiment d'être utile dans les tâches qu'il réalisait. Autrement dit, la reconnaissance vécue à travers le lien avec le monde du travail l'a confirmé dans son choix de métier.

« Et puis, pour la première fois je me sentais un peu utile, parce que j'avais fait d'autres stages, un en tant que pharmacien dans une pharmacie, je savais que j'étais utile, mais je n'avais pas cette impression à l'intérieur de moi. En fait, ce qui m'a fait aimer ce métier, c'est qu'à l'intérieur de moi je me sentais utile, donc

inconsciemment il me plaisait, je ne saurais pas vraiment dire pourquoi mais c'était le fait que je me sentais utile et que j'apportais quelque chose. » (Entretien avec Pascal, 19 novembre 2020)

Comme dans le premier groupe, les ressources de ces apprentie.e.s sont constituées en premier lieu par leur cercle familial et amical. Les relations construites datent souvent de l'école primaire et se situent dans leur quartier. Ces forts ancrages relationnels et géographiques ont facilement pu être transformés en ressources mobilisables. Ils et elles y ont trouvé de l'écoute, de l'aide, de la compréhension et de la motivation.

« On a grandi un peu tous dans ce quartier, moi j'allais dans la maison de quartier. Et là il l'a repris, puis on a un loisir ensemble, tous les dimanches on fait du foot. Après c'est comme chaque endroit, il a y ceux qui sont dans le travail, et ceux qui restent plus dehors et qui ne font pas grande chose. Justement avec mon frère et plein de ses amis, ils se voient souvent après le travail, dans le café au quartier. Mais avant cela, toute la journée ils sont au travail, ils sont tous à fond dans le travail. C'est surtout en les écoutant eux et surtout mon grand frère, lui il dit toujours « il faut travailler », il déteste quand on reste sans rien faire. » (Entretien avec André, 16 novembre 2020)

Ayant grandi en Suisse, ces jeunes possèdent une bonne compréhension du système de formation et parviennent à solliciter les aides adaptées à leurs besoins. À travers les différents moments de réorientation, ils et elles ont été amené à prendre en main leur projet professionnel, en réalisant, souvent en parallèle d'une formation ou d'un emploi temporaire, des démarches en vue de trouver une place d'apprentissage dans le domaine souhaité. Ainsi, ils et elles font preuve à la fois de compétences organisationnelles (anticipation, gestion financière, etc.) et de compétences sociales (réseautage, liens professionnels).

« Mon ami venait de finir son CFC et il a demandé à son chef et ce dernier a accepté, du coup j'ai fait 3 semaines là-bas. Cela m'a grave plu, j'ai vraiment beaucoup aimé. Même si c'était plus à l'intérieur, j'étais déjà plus en activité. J'e n'étais pas assis toute la journée et cela m'a vraiment plu. Et c'est Qualife qui m'a conseillé Réalise, parce que Réalise ils n'étaient pas sur un site. Ils n'étaient pas sur Jobup. Donc c'est à Qualife qu'ils m'ont dit de postuler à Réalise parce qu'ils cherchent. (Entretien avec André, 16 novembre 2020)

De plus, ces apprenti.e.s sont sensibles au soutien, notamment scolaire, qu'ils et elles recevront de la part de l'entreprise de formation. Les expériences professionnelles antérieures leurs ont permis de mieux cerner leurs besoins et leurs attentes à l'égard de la formation et de l'accompagnement. Ces connaissances sur soi constituent des ressources que mobilisent les apprenti.e.s pour concevoir leur avenir professionnel. Avec un regard rétrospectif, certain.es estiment même

que la réponse à leurs besoins en termes de soutien constituait une condition à leur choix de débiter l'apprentissage.

« C'était justement un manque de soutien pour la théorie qui me faisait un peu peur. C'est ce qui m'a encouragé à commencer cet apprentissage. Il y tout ce qu'il faut ici [à réaliser], je ne pense pas que j'aurais accepté l'apprentissage si ça n'avait pas été ici. » (Entretien avec Benoît, 16 novembre 2020)

Obtention d'une certification et prise d'autonomie

Comme indiqué précédemment, le contexte compétitif caractérisant le marché de l'emploi en Suisse implique que les qualifications attendues pour accéder à l'emploi sont également élevées. L'ensemble des apprenti.e.s rencontré.e.s ont toutes et tous intégré cette norme.

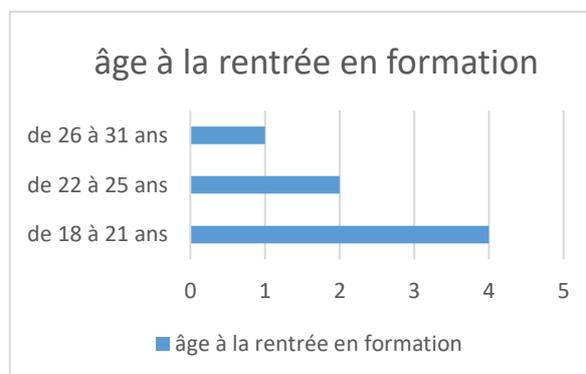
« Je pense que sans CFC, maintenant c'est très très compliqué pour trouver un travail ou quoi que ce soit. » (Entretien avec André, 16 novembre 2020)

Au-delà, de leur envie commune de réaliser une formation professionnelle, ils et elles se distinguent également par leur âge et donc par le temps scolaire à disposition pour acquérir leur première certification du secondaire II.

Obtenir un premier certificat et repousser la prise d'autonomie

La majorité des apprentis.e.s se situent dans l'âge habituellement attendu (entre 16 et 21 ans) pour mener à bien leur première formation et peuvent ainsi différer leur prise d'autonomie. Ils et elles habitent chez leurs parents ou dans un foyer pour jeunes en formation.

Ces apprentis.e.s bénéficient du soutien financier de leur parents ou d'institutions sociales. Ceux qui habitent encore chez leurs parents se disent généralement satisfaits de leur vie et peuvent compter sur le soutien de leur famille.



« Ils [les parents] ont été très présent et très compréhensibles. Ils étaient très présents et ils ont aussi fait jouer leurs contacts, surtout mon père, pour trouver des informations. » (Entretien avec Pascal, 19 novembre 2020)

Leur préoccupation première s'articule autour de leur avenir professionnel. Ces inquiétudes souvent partagées par leur environnement familial peuvent accroître la pression qu'ils et elles se mettent à trouver une place d'apprentissage, puis réussir leur formation.

« La pression elle venait plus de mes parents, de ma mère. Il faut que tu trouves, quelque chose qui te plaît, mais il faut surtout que tu trouves. Elle me réveillait à 8h

du matin comme si j'allais au boulot. Bah il faut que tu fasses ça il faut que tu fasses ci. Après il n'y pas que ça comme pression, il y'a aussi moi-même, je ne voulais pas rester sans rien faire. » (Entretien avec André, 16 novembre 2020)

Pour les apprenti.e.s vivant dans des logements ou foyer pour jeunes en formation la prise d'autonomie est également repoussée. Bien qu'ils et elles aient quitté leur foyer d'origine, les besoins de base sont prises en charge par des institutions sociales.

« Une fois arrivé à Genève, je me suis retrouvé sans mes parents, car ils vivent toujours au pays, ils travaillent toujours là-bas. J'ai dû compter sur les organisations sociales pour me débrouiller, pour que je puisse payer un appartement. J'habite dans un foyer, c'est payé par le Point Jeune, l'Hospice général tout comme mon assurance maladie. » (Entretien avec Samuel du 6 octobre 2020)

Néanmoins, ils disent devoir faire face seul.e.s aux questionnements et démarches quant à leur avenir professionnel et bénéficient grâce aux appels téléphoniques plus ou moins réguliers du soutien à distance de leurs familles.

« Ce n'est pas facile [de choisir un métier], mais en ayant les parents que j'ai. On se parle tous les jours, on échange toujours. Mon père a travaillé dans différents secteurs, ce qui fait qu'il a des connaissances sur une multitude de domaines. » (Entretien avec Samuel, 6 octobre 2020)

Si la prise d'autonomie est largement souhaitée par la plupart d'entre elles et eux, elle n'est envisageable qu'une fois l'entrée dans l'emploi réalisée.

« J'aimerais beaucoup avoir mon indépendance, c'est un besoin que j'ai. Mais il faut aussi prendre en compte.... Il faut avoir l'argent, il faut avoir un job qui permet d'avoir un endroit où vivre et payer les factures, les assurances et tout ça. » (Entretien avec Pascal, 19 novembre 2020)

« Mon objectif c'est de m'en débarrasser de l'aide sociale et de trouver un travail et être indépendant, vivre avec ce que je gagne moi-même. » (Entretien avec Samuel, 6 octobre 2020)

Une prise d'autonomie contrariée

Une minorité des apprenti.e.s, majoritairement des jeunes femmes, ont dépassé l'âge dédié à la certification du secondaire II (CFC, école gymnasiale ou de culture générale). Leur parcours a été ponctué, par des décrochages de leur formation initiale, le report d'une formation professionnelle au profit d'emploi de courte durée ou de stages. Seul.e un.e apprenti.e avait à son actif/ve un certificat d'une première formation.

Vivant de manière indépendant.e.s, ces adultes sont partiellement soutenu.e.s par leurs familles ou par l'aide sociale, mais éprouvent des difficultés à pouvoir subvenir à leurs besoins. A cela s'ajoutent pour plusieurs d'entre eux des charges

supplémentaires, comme pour Marion qui soutient financièrement sa mère et son enfant demeuré.e.s à l'étranger.

*« Et après j'ai choisi de travailler, parce que je dois gagner de l'argent pour mon enfant et pour ma mère. J'ai travaillé comme baby-sitter mais il n'y a pas d'avenir. »
(Entretien avec Marion, 25 novembre 2020)*

Contraint.e.s d'exercer un travail qui assure leur existence en parallèle de leurs recherches de formation, ils et elles doivent être rigoureux/ses dans leur gestion financière.

« Je sais aussi que ma situation n'est pas non plus, ce n'est pas ma situation qui me permettra de faire des achats, du shopping et de ci et ça. Donc je fais attention, pour avoir quand même une situation stable. » (Entretien avec Isabelle, 22 janvier 2021)

L'obtention d'une certification au terme de leur apprentissage prend encore davantage d'importance à leurs yeux, puisque cette dernière leur donne de meilleures chances de stabiliser leur situation financière et administrative et d'éviter les affres du surendettement.

« Pour moi c'est comme ma dernière solution parce que je ne sais pas quoi faire, donc j'ai essayé de postuler. J'ai déjà un enfant, je dois trouver un travail stable, si je réussie d'avoir mon diplôme ça va m'aider beaucoup. » (Entretien avec Marion, 25 novembre 2020)

Ainsi, une fois entré.e.s en apprentissage à réaliser, leurs préoccupations autour de leur situation financière et administrative persistent. Certain.e.s craignent que les aides financières puissent mettre en péril leur projet de formation, voire leur situation personnelle, ce qui les décourage à faire valoir leurs droits.

« Je ne veux pas non plus qu'on me dise maintenant Madame vous devez partir, là je suis en apprentissage donc je veux quand même finir. Du coup je me donne tous les moyens pour rester pour ne pas devenir non plus un poids pour la Suisse, parce que je sais que ça, c'est pas bien vu, alors non je ne fais pas de demandes à l'Hospice, ni à des assistantes sociales ni rien. » (Entretien avec Isabelle, 22 janvier 2021)

Finalement, pour ces apprenti.e.s ayant dépassé le temps habituel de la certification, l'entrée en apprentissage leur permet d'accéder une stabilité professionnelle et personnelle.

Mais là, ça fait du bien justement d'avoir enfin quelque chose qui dure plus longtemps que 6 mois, un an et qui me plaise et puis qui m'offre une véritable issue de ce désert du travail. » (Entretien avec Benoît, 16 novembre 2020)

A travers les différents éléments du vécu de ces apprenti.e.s se laissent entrevoir les défis des encadrant.e.s dans leur accompagnement que nous nous allons présenter dans le prochain chapitre.

Chapitre 5 : Formes d'accompagnement

Pour rendre nos données intelligibles, nous nous sommes référés.e.s au modèle élaboré pour rendre compte de l'action du travail auprès des jeunes en situation de précarité (Wicht & Peradotto, 2016). Ce modèle explicatif a été régulièrement éprouvé et ajusté depuis 2016 dans différentes études conduites par la Haute école de travail social de Genève, afin d'en pérenniser la solidité d'une part et d'autre part faciliter le partage des bonnes pratiques sur une base scientifique commune par la mise en perspective des résultats des différentes études réalisées dans le champ de l'insertion des jeunes.

Présentation théorique du modèle

Ce modèle de compréhension et d'explicitation postule que

« Les dispositifs de soutien doivent avant tout offrir un espace d'acquisition de ressources et de supports aux jeunes qui en sont dépourvus afin que ces derniers puissent retrouver protection et reconnaissance dans les différents liens sociaux dans lesquels ils sont appelés à s'inscrire (Paugam, 2014). La protection renvoie à la capacité de pouvoir compter sur autrui, alors que la reconnaissance ouvre la possibilité de compter pour autrui, et ceci dans les liens de la famille, les liens amicaux, les liens avec le monde de la formation et de l'emploi, mais aussi dans les liens tissés en l'individu et les protections sociales qui fondent le lien de citoyenneté moderne. » (Wicht & Peradotto, 2016, p.1)

Ce modèle se conçoit comme une alternative aux modèles d'activation existants basés sur les critères de l'employabilité prédéfinis du marché de l'emploi qui se sont également diffusés dans le travail social (Moachon & Bonvin, 2013).

Sur le plan opérationnel deux dimensions sont examinées :

- **La dimension de la proximité familiale** (Breviglieri, 2008) Cette dimension renvoie à la nécessité de considérer la transition juvénile comme un espace dans lequel les jeunes sont amenés.e.s à expérimenter la vie sociale avant de devenir autonomes. Cette expérimentation de la vie sociale se déroule au seuil de la famille d'origine dans l'espace proche offert par le quartier ou la commune en interaction étroite avec la collectivité locale. Cet espace proche doit être en mesure d'offrir à la jeunesse des espaces de sollicitude qui permettent aux jeunes d'avoir le sentiment d'être protégé et reconnu. La proximité est aussi le niveau prioritaire de l'action publique qui doit se déployer le plus proche possible des citoyen.ne.s.

Cette dimension de « proximité familiale » est caractérisée par l'établissement d'un lien de confiance entre les jeunes et les différents partenaires du réseau. Elle s'appuie sur les principes d'éducation et de coopération.

Dimension : Proximité familiale (Breviglieri 2008 & 2005)	Public concerné	Acteur.trice.s du dispositif
Lien de confiance - Etablissement - Interaction	Accroche, présence, accessibilité, disponibilité	Feeling, loyauté, communication,
Education - Accompagnement - Autonomie	Non jugement, appui personnalisé, exercices réguliers,	Expérimentation (droit à l'erreur), apprentissage réciproques, compagnonnage, progressivité
Coopération - Responsabilité collective - Initiative individuelle	Implication collective, soutenir les initiatives personnelles,	Mobilisation du réseau privé, coordination,

- **La dimension artisanale** (Sennett, 2010). Cette dimension renvoie au rapport des savoir-faire « métier » du travailleur social. Elle pourrait se résumer selon le principe que le travail bien fait prime sur le rendement. Elle met en avant l'individuation des réponses données par l'exercice professionnel d'une action « sur mesure ». En d'autres termes, elle met en avant le principe selon lequel à terme l'efficacité est plus avantageuse que l'efficience (Haering, 2000). Elle rappelle qu'en matière de travail social, le principal capital dont disposent les institutions est le savoir-faire et l'expérience de leurs collaborateurs.

Cette dimension « artisanale » est caractérisée par la qualité du travail effectué « sur-mesure », la non-division des tâches, et le temps nécessaire à l'efficacité de l'action sociale.

Dimension artisanale Sennet (2010)	Public concerné	Acteur.trice.s du dispositif
Qualité du travail	Sur mesure, savoirs faire sociaux et savoirs faire pratiques, non exclusion	La qualité prime sur l'efficience et le rendement, passion du métier, travail en réseau,
Non division de la tâche et de l'observation	Visée généraliste, polyvalence, bilans réguliers, remontée des problèmes	Référentiel métier, partage et articulation du suivi entre plusieurs, réactivité en cas de difficulté, chercher des solutions communes
Temps	Longue durée	Stabilité des équipes

Les modalités d'accompagnement observées à réalis

A partir des deux dimensions du modèle présenté, nous présentons la déclinaison des principaux items de celui-ci appliqué à l'accompagnement des huit apprenti-e-s du programme DROSOS que nous avons rencontré-e-s. Nous avons expressément voulu faire ressortir les modalités de travail et d'engagement communes aux différent-e-s encadrant.e.s qui accompagnent les apprenti-e-s et les spécificités

liées aux fonctions de chacun-e pour chaque item dans ces deux dimensions de l'accompagnement.

Pour contextualiser ces dimensions de l'accompagnement un premier tableau recense les conditions nécessaires à l'exercice de leur fonction pour les encadrant.e.s.

Formes de collaboration et rôle de chacun.e des encadrant.e.s	<p>Communiquer et se coordonner pour soutenir et encadrer les apprenti.e.s et être réactif.ve à tous les événements perturbant le bon déroulement de l'apprentissage. Selon les fonctions occupées, l'encadrement peut être centrée sur les acquisitions du métier, le soutien pédagogique, personnel, psychologique, la préparation des stages et la transition.</p>
	<p><i>« Souvent on parle entre collègues parce qu'on se voit aussi dans le temps informel. « J'ai tel problème, je lui ai dit ça, est-ce que tu penses que c'était bien ? ».</i> » (Extrait du focus group du 23 avril 2021)</p> <p><i>« C'est par exemple arrivé que des apprenti.e.s pleurent, j'essaie avant tout d'avoir une discussion avec eux, pour savoir qu'est-ce qui se passe. Parfois c'est de la tristesse familiale et parfois c'est aussi une grosse pression qui est provoqué par le programme lui-même. Et après chaque fois je fais un mail et j'essaie de voir directement les problèmes ou quand il y a une baisse de moral ou qu'il y a un truc particulier. Après j'alerte les personnes, le maître d'apprentissage et le coach, pour dire voilà ce qui se passe en ce moment dans la vie de tel apprenti. »</i> (Extrait du focus groups du 23 avril 2021)</p>
Construction, maintien d'une identité commune	<p>Non-jugement, acceptation, travail avec des profils différents</p>
	<p><i>« Il y a quelque chose de particulier chez réalise. C'est qu'on travaille avec un public diversifié. On applique déjà des règles de non-jugement, d'acceptation de la différence. Je dirais si des entreprises veulent se lancer dans ce projet, il faut être très ouvert sur des publics et des cultures différentes et des façons d'apprendre qui sont différent. Et on le voit dans le coaching que cela change. Et je pense que c'est aussi la force chez réalise. »</i> (Extrait du Focus groups du 30 avril 2021)</p>
	<p>La recherche d'équilibre entre un suivi pédagogique « enrobant » et un suivi professionnel « parfois trop autonome, parfois trop enrobant – ou pas assez responsabilisant » suscite des discussions et des ajustements. Tout comme la gestion des départs et des nouvelles arrivées de personnel dans l'accompagnement des apprenti.e.s</p> <p><i>« C'est à nous de cadrer le temps consacré par l'apprenti.e à l'école et à la pratique professionnelle. On pourrait leur dire, tu as tant d'heures par semaine où tu peux faire tes devoirs dans une salle à réalise, mais pas plus que x heures par semaine. Et après le reste c'est pour la pratique professionnelle. »</i> (Extrait du Focus groups du 23 avril 2021)</p>

Ce deuxième tableau rend compte de la première dimension du modèle, la proximité familiale, telle qu'elle est implémentée à réaliser dans les modalités relationnelles indispensables à l'action éducative mise en place.

Proximité familiale	
Lien de confiance : Elaboration & interactions	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilité étendue y compris hors du temps de travail ; - Construction d'un climat de confiance : présence régulière et bienveillante, langage adapté et valorisant, reformulation des besoins, feedbacks réguliers.
	<p><i>« C'est en première année surtout où ils apprennent avant tout les éléments qui sont en lien avec l'école professionnelle. En tout cas les apprenti.e.s que j'ai, ont tous des profils d'intégration, c'est-à-dire qu'ils viennent de pays étrangers et qu'ils viennent d'arriver en Suisse. Au début ils doivent aussi travailler les soft-skills, en deuxième année ils progressent, avec les feedback qu'ils reçoivent au quotidien. Après c'est aussi en lien avec la gestion des émotions, il y a de la famille qui vit dans un autre pays, loin de la Suisse, il y a de la tristesse. Donc il faut être coopératif et empathique. Expliquer à l'apprenti que c'est une phase dans la vie. En cas de problèmes il y a des personnes qui sont là pour les encourager. » (Extrait du Focus groups du 23 avril 2021)</i></p> <p><i>« Juste pour contextualiser c'était notre première volée d'apprenti.e-s et on a aussi appris avec eux. Je pense que les apprenti.e.s ont bénéficié de notre bienveillance et de notre accompagnement constant, même si on a eu des petites difficultés. Le fait d'être en équipe avec eux, donc pour les devoirs, pour le marché du travail, pour le coaching, donc cela créé vraiment un climat de confiance. Ils voient qu'ils ne sont pas là pour faire des photocopies ou qu'on les ignore, on est vraiment très inclusif dans leurs besoins. » (Extrait du focus groupe du 28 avril 2021)</i></p>
Éducation : Accompagnement & autonomie	<ul style="list-style-type: none"> - Observation in situ du comportement et du discours (conscientisation des besoins et des actes) ; - Créer des espaces d'évolution et d'expérimentation sécurisés (empathie, écoute active, non-jugement, programme d'étude, cadre, vision long terme, droit à l'erreur, multiplication des expériences et des terrains d'exercices) ; - Mutualiser les bonnes pratiques
	<p><i>Il y a la confiance, qui s'établit avec le formateur et avec les accompagnants et donc se sentir en confiance, je pense qu'on donne l'autorisation de plus trouver son autonomie. (...) Cela se passe aussi beaucoup à travers le feedback et cela va dans les deux sens. Ce n'est pas seulement nous qui leur donnons des feedback mais aussi eux qui nous en donnent. Donc il s'agit aussi de leur apprendre à donner ce feedback et d'expliquer « voilà ici je me sens comme ça ». (...) C'est s'autoriser à demander. (Extrait du focus group du 28 avril 2021)</i></p> <p><i>« Dans notre département on se voit un peu près tous les deux mois pour pouvoir faire un échange de pratique. Cela peuvent être des situations en lien avec la pratique de formateurs à destination des collaborateurs en formation mais aussi à destination avec les apprenti.e-s. On parle de toutes nos difficultés et on partage notre vécu notamment ce qui a bien marché et</i></p>

	<p><i>ce qui a moins bien marché. Voilà nous on a instauré ça dans notre département. » (Extrait du focus group du 30 avril 2021)</i></p>
<p>Coopération: Responsabilités collectives et individuelles Initiatives individuelles</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vision collective de la prise en charge : informer les autres intervenant.e.s des difficultés et ou des succès des apprenti.e.s et soutenir les apprenti.e.s à solliciter de l'aide ; - Recourir à son réseau professionnel et, ou privé (initiative individuelle) ; - Remise en question de l'organisation interne, l'adapter aux besoins évolutifs des apprenti-e-s.
	<p><i>« C'est aussi le principe du feedback qu'on applique beaucoup à réalise. Donc quand on des questions des interrogations même sur notre pratique on va auprès des autres pour faire un feedback sur ce qu'on a vu, sur ce qu'on vécu. On fait des retours. Par ailleurs à Réalise c'est notre culture de travail de dire qu'on a le droit de faire des erreurs, et qu'on a le droit de se poser des questions et que c'est à nous d'aller chercher les informations et poser les questions. Donc on pratique cela tous ensemble ce qui fait que le partage reste fluide. » (Extrait du focus groups du 30 avril 2021)</i></p>

Ce troisième et dernier tableau recense les informations principales de la mise en oeuvre à réalise de la deuxième dimension du modèle, la dimension artisanale de l'accompagnement.

Dimension artisanale	
<p>Qualité du travail</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Travail sur mesure sur la confiance et la conscientisation des ressources et des compétences - Articuler compétences sociales et professionnelles
	<p><i>« C'est souvent des profils de jeunes qui sont très intéressés par le métier et pas super à l'aise sur les bancs d'écoles. Il y a peut-être aussi des choses à modifier de la part de l'enseignant lui-même dans son école professionnelle, je pense que cela ferait du bien aux apprentis, qui doivent être considérés comme : est-ce qu'ils sont motivés par le travail lui-même et est-ce qu'ils ont une marge de progression. » (Entretien avec l'équipe de recherche, 13 décembre 2019)</i></p> <p><i>« Il faut être coopératif et empathique. Et heureusement qu'on est empathique comme ça on peut se mettre à la place de l'autre. Après aussi l'encouragement, c'est-à-dire expliquer, réexpliquer et aussi dire quand tout va bien et que c'est acquis » (Extrait du Focus groups du 23 avril 2021)</i></p>
<p>Non-division des tâches et l'observation</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Bilans réguliers : Observations, besoins et difficultés remontés aux différents professionnels et, ou au COFIL - Réactivité en cas de changement pour assurer le suivi
	<p><i>« C'est nos regards croisés qui nous permettent souvent d'avoir un peu les mêmes observations quel que soit notre rôle, qui nous permettent aussi de valider aussi les observations et la progression possible et comment intervenir. C'est beaucoup dans le regard croisé qui permet de valider nos observations et évaluations. » (Entretien du 13 décembre 2019)</i></p>

	<p><i>« C'est-à-dire que le groupe de pilotage se rencontre une fois par mois, il a un bon fonctionnement à l'interne, et il permet d'échanger concrètement, de prendre des décisions et de régler les problèmes tout de suite. » (Extrait du focus group du 30 avril 2021)</i></p>
<p>Temps</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Grande flexibilité en fonction des besoins des apprenti.e.s et des nécessités de la coordination : disponibilité étendue et adaptation des horaires ; - Inscrire l'accompagnement dans la durée et l'adapter en fonction des besoins d'apprentissages et de la construction de l'autonomie.
	<p><i>« La notion temps sera d'actualité tout au long de leur parcours de formation et de leur carrière professionnelle. Ce que j'essaie de faire c'est de découper des tâches et ensuite d'exercer ces tâches tout en mettant en place ce dont il pourrait avoir besoin pour atteindre ces objectifs. Donc découper les tâches en petit objectifs et l'aider à conscientiser ce dont il a besoin pour atteindre les objectifs. Concernant la motivation, nous regardons souvent les offres d'emploi, aussi parce que c'est un métier relativement jeune. Je lui explique aussi que le CFC est une étape et que tout au long de carrière il pourra toujours arriver là où il veut et qu'il y a de l'accompagnement. Il voit donc qu'il peut continuer à évoluer dans son métier. Cela entretient à mon sens aussi une dynamique de progression. » (Extrait du focus group du 28 avril 2021)</i></p>

En conclusion, nous avons observé une forte correspondance entre le discours promu sur le soutien éducatif personnalisé dans le dispositif et les moyens mis en œuvre pour le concrétiser dans le but commun de permettre aux jeunes concerné.e.s d'entrer sur le marché de l'emploi en étant diplômé.e. Relevons toutefois que la question de l'équilibre entre un suivi pédagogique *enrobant* pour éviter que la question scolaire fasse échouer la formation et un suivi professionnel *responsabilisant* demandant aux apprenti.e.s d'assumer leurs actes a été très débattue entre les professionnel.le.s rencontré.e.s et que des divergences existent. Toutes et tous sont conscient.e.s que l'échange régulier leur permet de prendre les décisions adéquates pour les jeunes concerné.e.s.

Chapitre 6 : Synthèse des données

En prenant appui sur les trois questions de départ de ce mandat, nous proposons une synthèse de nos analyses articulant la mise en évidence des spécificités des parcours des huit apprenti-e-s présentées dans le chapitre 4 et l'accompagnement des encadrant.e.s de réalise du chapitre 5.

Question 1 : Quelles sont les prestations qui ont été mises en œuvre (mapping des prestations d'accompagnement), Lesquelles ont eu un effet particulièrement significatif ? Est-ce que l'articulation entre les prestations joue un rôle important ?

- a) Un suivi régulier sur le plan scolaire et personnel est formalisé; plus intensif sur le plan scolaire durant la première année et plus intensif en dernière année dans le cadre des stages et de la préparation des examens. Deux types de suivi articulés entre eux sont distingués par les apprenti-e-s et les encadrant-e-s :
- Suivi quotidien ou hebdomadaire avec l'apprenti.e, qualifié de *serré*, effectué par les maîtres d'apprentissage et les formateur.trice.s tout au long de leur formation. Pour les maîtres d'apprentissage, cet accompagnement vise à développer la qualité dans la conduite des tâches et les gestes à effectuer en regard du métier choisi. Pour les formateur.trice.s le soutien scolaire remplit plusieurs objectifs une mise à niveau, une plus grande maîtrise de la langue et également une meilleure organisation et planification des différentes activités liés au travail. Dans les deux cas de figure une variété des modes d'expérimentations soutiennent ces apprentissages.
 - Suivi spécifique des job coach et des RH qui interviennent à des moments particuliers du dispositif et pour des apports ciblés. Les apports des job coach sont centrés sur la préparation des stages, la transition et le transfert de compétences professionnelles dans le marché de l'emploi et ceux des conseiller.e.s RH au renforcement psychologique du soutien des apprenti.e.s en complément des maîtres et des formateur.trice.s.

Selon les apprenti.e.s, ces deux modalités de suivi se distinguent de ceux qu'ils ont connu par le passé et qui étaient caractérisés par un manque de temps et très peu de compréhension à l'égard des contraintes vécues (contraintes scolaires familiales, économiques, logement, statut, etc.). L'accompagnement de réalise s'écarte pour ces apprenti-e-s de celui qui leur a été offert dans des contextes marqués par les politiques d'activation (insertion liée aux assurance sociales et à l'aide sociale).

- b) Une progression des apprentissages est pensée tout au long du parcours des apprenti.e.s et l'ensemble des encadrant.e.s y concourent par leurs apports spécifiques ;

« C'était la 1^{ère} fois que le secteur blanchisserie avait un apprenti, de gestionnaire en intendance, donc cela couvre trois secteurs : la restauration, le nettoyage et la blanchisserie, donc c'était une nouveauté pour nous, on a dû créer la formation de zéro, nos candidats étaient des personnes que l'on ne connaissait pas, avec des profils de rupture, vraiment de rupture scolaire ou sociale. » (Entretien avec l'équipe de recherche, 20 avril 2020)

- c) Des séances régulières de comité de pilotage facilitent la communication et la coordination des acteur.trice.s, ce qui permet d'assurer la cohérence d'ensemble du dispositif et la fluidité de son fonctionnement. Cette forme de gouvernance permet également de trouver des solutions concertées et de les mettre rapidement en place. Selon nos répondant.e.s, le comité de pilotage assure une veille stratégique sur le déroulement programme.

- Celui-ci se doit d'assurer la continuité de la communication transversale avec tous les acteur.trice.s du projet et entre eux et les apprenti.e.s. Comme le relèvent nos interlocuteur.trice.s, la communication est un défi et peut toujours être améliorée.
- Celui-ci doit veiller à la continuité de l'encadrement des apprenti.e.s tout en tenant compte du temps de travail du personnel et de la place d'interventions spécifiques dans un processus global d'accompagnement. Certain.e.s apprenti.e.s ont fait état d'une multiplication de rendez-vous pendant les stages et lors des préparations d'évaluations et des examens et nous ont dit ne plus savoir quelles devaient être leurs priorités.
- Les réponses à trouver aux problèmes rencontrés impliquent une redistribution des tâches qui passe souvent par des canaux informels. Selon nos interlocuteur.trice.s pour faire du sur mesure, il est nécessaire d'avoir une marge de manœuvre suffisante pour s'adapter aux besoins des apprenti.e.s.

Question 2 : Quels sont les leviers incontournables (pour la progression des apprenti.e.s) pour s'assurer d'une réussite dans un autre contexte que celui offert par Réalise ?

- a) La construction d'un rapport de confiance est essentielle pour accompagner chacune-e dans le développement de ses perspectives. L'image de la brique est souvent utilisée pour signifier que la confiance est le socle sur lequel les

encadrant-e-s vont déployer leurs interventions. Cette confiance s'appuie sur une reconnaissance et une valorisation continue de leurs potentialités. C'est un des apports essentiels du travail social à l'élaboration de perspectives comme le relève Barbara Waldis :

« (...) Le travail social met l'accent sur la négociation sociale ou encore sur les aspects performatifs de la participation. Pour le dire vite, "participer" suppose la coopération des personnes dans tous les processus qui concernent leur vie » (Waldis, 2000, p.63).

- b) Cette confiance se nourrit également à travers une culture du dialogue instituée autant dans les moments formalisés (échanges entre apprentis, bilans, appui, etc.) que dans le partage de moments de convivialité tels que les repas pris sur place ou des échanges informels sur le vif. *Le rôle de ces espaces a été jugé par l'ensemble des acteur.trice.s du projet comme indispensable à la réussite des apprenti-e-s.*

« C'était un super moment où il y avait tout d'un coup des choses non-dits qui sortaient parce que c'était entre pairs. Assez souvent ils parlaient directement entre eux, et le fait qu'un.e apprenti.e dise « moi je suis en conflit avec un prof » ou « moi je ne me sens pas bien quand je croise les autres en bas de mon immeuble parce que je dois leur dire que j'ai pas le temps pour sortir » Donc les autres rebondissaient et cela faisait sortir des non-dits. C'était un moment important pour se donner des conseils, une sorte de régulation entre eux. Puis après on les faisait aller manger ensemble. Donc il y avait d'une part un moment d'échange, et d'autre part un repas partagé seulement entre apprenti-e-s. On devrait réactiver cela dès que cela sera possible pour soutenir aussi les échanges entre les apprenti.e.s. Parce qu'ils ont beaucoup à se transmettre les un.es aux autres et aussi à se soutenir mutuellement. » (Extrait du focus group du 23 avril 2021)

Avec le COVID, comme mentionné en introduction, l'équipe réalise n'a pas pu offrir, depuis mars 2020, comme le dispositif initial le prévoyait, un espace collectif d'échanges entre apprenti-e-s leur permettant de mieux se connaître et de s'entraider durant leur apprentissage. Les contraintes des plans de protection limitent encore drastiquement les possibilités informelles de se rencontrer, de réseauter et de soutenir mutuellement. Pour y remédier, les professionnel.le.s de réalise ont développé des trésors d'ingéniosité pour maintenir des contacts par téléphone, par visioconférence ou en dehors de leur travail pour éviter le décrochage comme l'illustre les propos ci-dessous :

« Pour Isabelle c'est assez compliqué, elle n'a pas de famille en Suisse, elle a juste son copain et la famille de son petit copain. C'est quelqu'un de super actif, qui bouge beaucoup, pour elle, rester à la maison, elle le vit difficilement. J'essaie de parler avec elle, on se voit. Elle a besoin d'un soutien, car elle n'a pas sa famille. Quand elle a besoin, qu'elle a un petit coup de blues, elle m'envoie un message te on se fait

un zoom, mais c'est vrai que c'est assez difficile pour elle. » (Entretien de l'équipe de recherche avec les maîtres d'apprentissage de Réalise lors du 1er confinement le 20 avril 2020)

- c) Du temps, de la flexibilité et de l'engagement personnel sont des items, qui ont été régulièrement mentionné par nos interlocuteur.trice.s. Cet accompagnement nécessite beaucoup de souplesse et de coordination entre professionnel.le.s venant de différents horizons et engagé.e.s dans un processus collectif, qu'ils et elles ne peuvent assumer les un.e.s sans les autres. Le projet demande des compétences pointues de la part des professionnel.le.s notamment dans l'écoute et l'anticipation des problèmes liés aux comportements et aux difficultés des jeunes et l'exigence d'un dialogue constant entre tous les acteur.trice.s du dispositif pour réduire les tensions en vue de l'objectif à atteindre.

« ... On nous avait bien dit que c'était des profils particuliers, que ce projet concernait vraiment des profils délicats, il fallait vraiment que l'on soit prêts à accueillir certaines personnes avec des problématiques, cela pouvait être sociale mais aussi limitation physique, psychique, avec des problématiques de santé. C'était vraiment un projet qui concernait des profils très différents de ce qu'on avait l'habitude d'avoir. Parce que tous les apprentis qu'on avait eus avant, c'était soit des apprentis qui avaient déjà fait la formation à réalise donc qu'on connaissait déjà les candidats, mais là c'était vraiment une ouverture à l'extérieur avec des jeunes qu'on ne connaissait pas du tout. » (Entretien avec l'équipe de recherche, 20 avril 2020)

- d) Les compétences socio-affectives et le capital humain (qualités et savoirs combinant à la fois des traits de caractère, des attitudes, des facilités de communication et des aptitudes relationnelles que les anglophones dénomment *soft skills*) sont l'objet d'une attention soutenue en particulier par la maîtres d'apprentissage, qui témoignent que celles-ci sont aujourd'hui attendues par le marché du travail car elles attestent que les candidat.e.s pourront s'intégrer et se mobiliser dans une équipe de travail.

« L'évidence empirique récente à propos de l'impact des compétences socio-affectives sur la performance sur le marché du travail (mesurée essentiellement par probabilité d'emploi et le niveau de salaire) suggèrent que : premièrement, ces dernières jouent un rôle au moins aussi important que les compétences cognitives (Brunello et Schlotter, 2011) ; deuxièmement, le rôle des compétences socio-affectives s'est accru au fil des années du fait des transformations sur le marché du travail (entre autres les processus de polarisation et de digitalisation), comme le montre l'étude récente de Deming (2017). » (José Ramirez, Soledad Fernandez & Valeria Valentino, 2018, p. 4)

L'acquisition de ces compétences socio-affectives valorisées sur le marché de l'emploi ont été favorisées comme nous l'avons montré par une conception du travail social qui se réfèrent aux dimensions *artisanale* (Sennett, 2010) et de *proximité familiale* (Breviglieri, 2008 & 2005) dans la conduite de projet et les modalités d'intervention privilégiées auprès des huit apprenti-e-s que nous avons rencontré-e-s, comme le relate l'un d'eux.

« Je me rends aussi compte que la formation et surtout le suivi m'a aidé humainement à devenir plus mature. Avant la formation je me sentais perdu et j'avais l'impression d'être plus digne et de ne pas être capable à assumer une formation. J'ai retrouvé la confiance en moi et à être moins stressé pour faire des nouvelles choses. J'ai aussi repris confiance dans les autres, je sais que parfois il faut se méfier, mais qu'il est important de d'abord faire confiance, tout en gardant des limites ». (Entretien avec Pascal, 15 octobre 2021)

Question 3 : Quelles sont les limites rencontrées ? Est-ce qu'il y a certains profils (persona) avec lesquels le projet a été moins efficace (et pourquoi) ?

Sur le plan scientifique, les publics de jeunes accueillis par réalise est dit vulnérable. La *vulnérabilité*, située entre l'exclusion et l'intégration, se conçoit comme un entre-deux qui exprime les incertitudes et les risques auxquels les individus sont confrontés dans leur parcours de vie (Castel, 1995). En se référant aux travaux d'Olivier Galland (Galland, 2000), on peut présenter la jeunesse comme une phase de transition entre l'enfance et l'âge adulte caractérisée par le franchissement de plusieurs étapes articulées au processus de socialisation comme la sortie de l'école obligatoire, l'entrée en formation professionnelle, l'accès au premier emploi, la gestion de son premier salaire, la signature de son premier bail, etc. La vulnérabilité se niche potentiellement selon lui lors du franchissement de chacune de ces étapes.

Nous avons rencontré à plusieurs reprises huit apprenti.e.s et leurs encadrant.e.s. Pour cet effectif d'apprenti.e.s et moyennant une dotation suffisante en personnel, réalise peut déployer un accompagnement personnalisé sur mesure tout au long du processus, accompagnement qui leur facilitera leur insertion économique en disposant d'une formation reconnue sur le marché ordinaire de l'emploi. Pour que la réussite soit possible, il faut que le rapport entre le nombre d'apprenti.e.s intégré.e.s par l'entreprise et le nombre d'encadrant.e.s soit équilibré.

Pour nos répondant.e.s les indicateurs pertinents permettant de rendre compte de l'adéquation du dispositif en regard des publics accueillis sont :

- La progression constante des résultats scolaires et les progrès réalisés en français en particulier ;

- Le très faible taux d'absentéisme aux cours et en entreprise ;
- La prise d'assurance et d'autonomie dans les tâches confiées ;
- L'évolution des relations avec les collègues ;
- Les regards croisés convergents entre intervenant.e.s au sujet des ajustements du suivi à effectuer;
- Les retours des partenaires lors des stages et des commissaires d'apprentissage lors de leurs visites ;
- Les retours des apprenti.e.s sur leur insertion dans le marché de travail après l'obtention de leur CFC.

Ce qui est à améliorer selon eux c'est l'anticipation de ce qui peut être à l'origine d'un décrochage et éventuellement d'un abandon indépendamment des difficultés personnelles et familiales de l'apprenti.e sur lesquelles il est difficile d'avoir prise.

Les indicateurs de progression, de prise d'assurance, d'autonomie et d'ouverture relationnelle ont aussi été validés dans les témoignages des apprenti.e.s sur les apports de l'accompagnement de réalisation à la concrétisation de leur projet professionnel que nous avons relevés dans le chapitre qui leur était consacré.

Parmi ces apprenti.e.s, la migration caractérise le parcours de vie de cinq d'entre eux. Ces jeunes migrant.e.s que nous avons interviewés.e.s sont mus par une *culture de la redevabilité* accentuée par les conditions restreintes qui leur sont offertes pour se former en Suisse (Bolzman et cie, 2020). Ils et elles redoublent d'efforts, quitte à s'épuiser, pour ne pas décevoir réalise, qui selon leurs expressions, leur *a donné une chance* et leur *a fait confiance* comme nous le rapporte cette interlocutrice.

« C'est un bon exemple conscient ou inconscient de cette redevabilité. Quand j'ai accompagné Isabelle je l'avais amené en stage dans un EMS et dans la voiture elle me disait « non mais Madame X je ne vais pas vous décevoir, je ne vais pas vous laisser tomber » et je n'arrêtais pas de lui renvoyer « Isabelle, c'est toi c'est ton stage, t'as le droit de ne pas aimer, t'as le droit d'arrêter, tu ne me dois rien ». Mais je ne suis pas sûr qu'elle ait conscientisé cela. » (Extrait du focus group du 28 avril 2021)

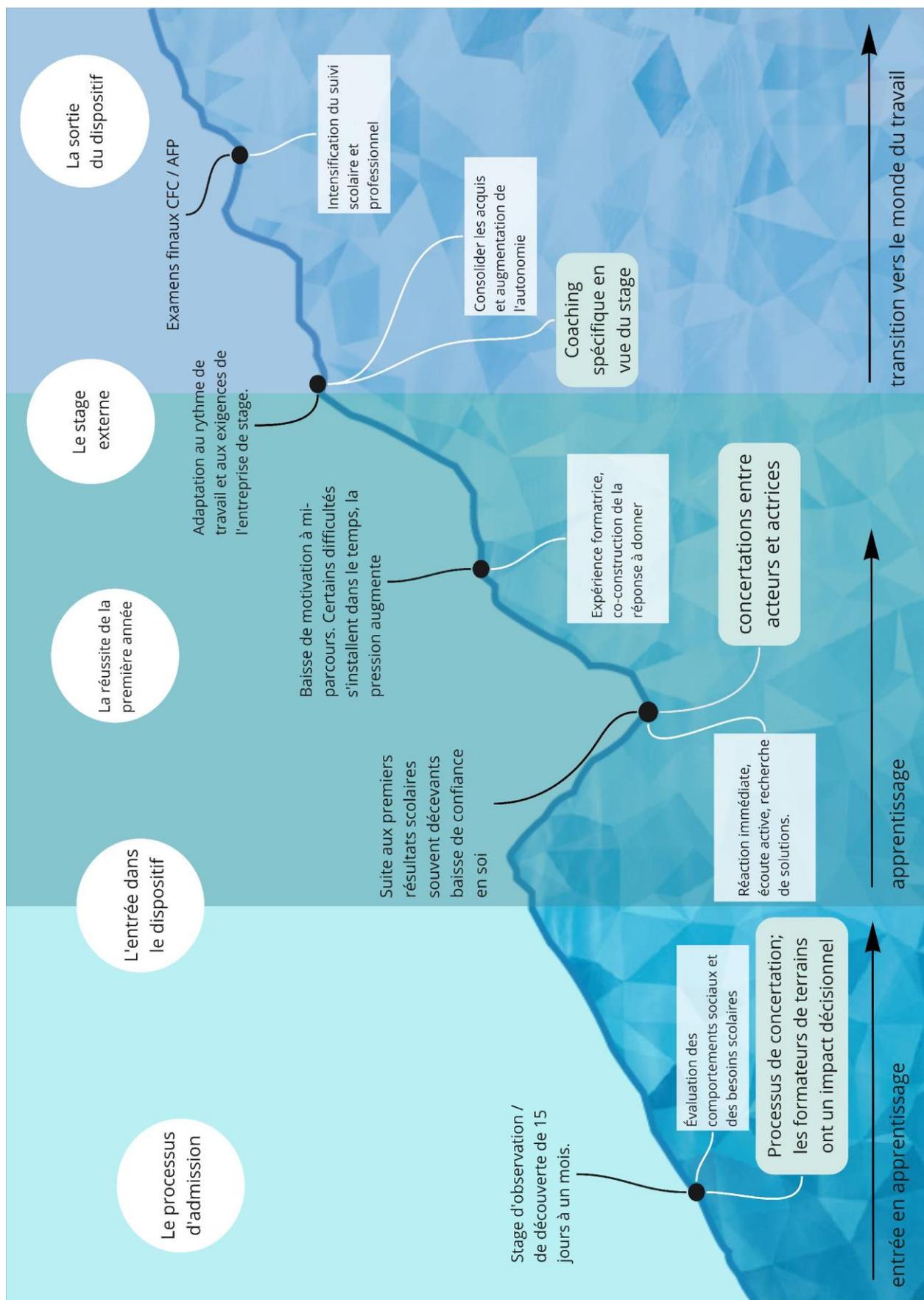
Dans leur cas, les encadrant.e.s de réalisation doivent prendre en considération ces facteurs et envisager comme cela a été le cas pour certain.e.s leur passage du CFC à l'AFP afin qu'ils et elles arrivent au terme de leur formation en étant satisfait.e.s du chemin parcouru et sans avoir abandonner leur projet d'insertion en Suisse. Au vu des raisons explicitées dans leurs parcours des apprenti.e.s de leur entrée tardive en formation, une attention devrait également être portée au soutien des démarches administratives et sociales pour faire valoir les droits qui sont les leurs en matière de subsides aux primes d'assurance maladie, d'aides au logement et de

soutiens financiers divers à la formation, afin que leurs préoccupations économiques ne constituent pas un frein supplémentaire à leur réussite professionnelle.

Pour conclure cette synthèse, nous proposons une représentation visuelle de nos résultats. Cette dernière illustre un parcours *idéal typique*, qui est construit sur les étapes parcourues et les éléments marquants aux yeux des apprenti.e.s et des intervenant.e.s du dispositif.

- L'axe horizontal de notre schéma représente la ligne du temps et met en évidence les trois principales phases du dispositif. Les bulles blanches situent en regard de ces phases les cinq étapes du parcours, effectuées par tous les apprenti.e.s, que nous avons présentées dans le chapitre 2 de ce rapport.
- L'axe vertical mesure l'évolution subjective des apprenti.e.s tout au long de leur processus d'apprentissage. La progression, la régression et la stagnation sont mesurées à partir d'un ensemble de facteurs suivants : l'autonomie des apprenti.e.s vis-à-vis de la réalisation de leur travail, la prise de responsabilité et d'initiative dans le processus d'apprentissage, la motivation et l'estime de soi.

Des fluctuations de ces différents facteurs au cours des trois phases et des cinq étapes sont inhérentes à chaque processus individuel de formation. La régression ou la stagnation dans un processus d'apprentissage ne sont pas envisagées ici comme l'illustration de potentiels sources d'échec ou d'abandon de formation. La mise en évidence d'un parcours idéal typique a pour objectif d'attirer l'attention sur les points de bascule et ainsi la vigilance des encadrant.e.s dans ce dispositif. En effet, ces moments ont été identifiées par l'ensemble des acteur.trice.s comme étant déterminants pour la poursuite du parcours de l'apprenti.e. Au vu du public cible du projet pilote, une réaction rapide et un ajustement de l'accompagnement permettent d'influer de manière positive la progression des apprenti.e.s. Ainsi, les encadrés blancs reflètent les mesures opérationnelles, soit les intentions des professionnel.le.s à l'égard de la situation vécue par l'apprenti.e. Les encadrés verts représentent les mesures fonctionnelles. Autrement dit, l'ensemble des actions et des interactions qui permettent aux intervenant.e.s de comprendre et coordonner leurs interventions pour répondre aux besoins de l'apprenti.e à chaque étape de son apprentissage.



Chapitre 7 : Transférabilité et perspectives

Dans un contexte de travail chaleureux et bienveillant, la volonté de coopérer entre les acteur.trice.s à la réussite du programme est manifeste. Sur le plan de sa gouvernance, l'instauration d'un groupe de pilotage pour en assurer la cohérence d'ensemble et permette à chacun.e de se tenir au courant de son développement est une des pièces maîtresses de la réussite de cette expérience pilote.

*« Ce qui m'a marqué à réaliser c'était cette amitié ou convivialité, je pouvais aller vers tous les collaborateurs pour recevoir de l'aide. Cela me manque et j'espère le retrouver dans mon prochain job, mais si je ne le retrouve pas je sais où aller. »
(Entretien avec Samuel, 20 septembre 2021)*

C'est dans ce contexte empathique et ouvert que s'inscrit un accompagnement personnalisé qui a conduit les quatre premier.e.s apprenti.e.s de réalise au terme de leur apprentissage. Si ce programme pilote leur a permis de décrocher leur CFC, il leur a également permis selon eux une meilleure intégration sociale dans leur contexte de vie. Samuel par exemple estime *avoir gagné en maturité et en confiance* en lui. Il a par ailleurs élargi son réseau et se sent bien à Genève, une ville qu'il connaît de mieux en mieux. Pascal pour sa part considère que le suivi de réalise lui a permis *d'améliorer ses relations avec son milieu familial, car il a pu travailler sur sa personnalité et faire le tri parmi ses amis et ses connaissances pour savoir sur qui il peut compter*. Isabelle a appris à faire apprécier son travail dans son emploi actuel *grâce au soutien son entourage qui valorise aujourd'hui ses compétences acquises à réalise*.

Le rôle pivot occupé par un.e des formateur.trice.s, qui assure le lien entre maîtres d'apprentissage, les autres encadrant.e.s et le contexte scolaire, mais a également par une approche collective fait le lien entre le projet et tous les apprenti.e.s est le maillon fort du dispositif. Dans les modalités de diffusion et de mutualisation souhaitées par réalise auprès et avec leurs partenaires, une attention doit être portée à cette fonction. Une réflexion doit être menée sur le cahier des charges et le profil de la personne en charge de ce rôle car cette médiation nécessite du temps, de l'entregent, du sang froid, des connaissances et de l'expérience d'accompagnement auprès de publics faiblement qualifiées et ou allophones.

Un autre facteur de réussite de ce dispositif tient à la fois à la personnalité et aux motivations des maîtres d'apprentissage dont une partie d'entre eux sont issu.e.s de la migration et dont une partie d'entre eux ont construit leur parcours professionnel en surmontant divers obstacles familiaux, personnels et financiers, ce qui les a motivé.e.s dans le choix d'occuper ce poste à réalise. Ces profils de

maitres d'apprentissage sont proches de ceux des apprenti-e-s. Ils et elles ont été identifié.e.s par les apprenti.e.s rencontré.e.s comme des modèles d'intégration et de réussite, qui constituent des références adultes importantes dans le parcours de ces jeunes.

Nous relevons toutefois deux points de vigilance pour le futur de ce programme financé par DROSOS.

Premièrement, une telle expérience pilote a nécessité un engagement humain intensif. Un travail important a été investi dans la construction de programmes ad hoc d'apprentissage dans les divers secteurs de formation et dans l'accompagnement de ces premiers apprenti.e.s. S'il fut accepté et assumé dans une expérience pilote, cet effort ne devrait pas par la suite pré-hériter la santé des personnes concernées et par là même la qualité du suivi qui sera offert à l'avenir à d'autres apprenti.e.s. La pérennisation de ce programme au sein de réalise et la mise à disposition négociée aux partenaires de programmes d'apprentissage déjà testés pourraient constituer une reconnaissance de cette forte implication comme une opportunité de développement et de transférabilité de l'expérience acquise.

Deuxièmement, suite à deux abandons précoces vécus par réalise, celle-ci doit investiguer comment mieux collaborer et anticiper les problèmes scolaires qui semblent selon les propos de nos interlocuteur.trice.s, constituer le point de bascule vers un décrochage. Sur la base de l'expérience d'un secteur de formation où les apprenti.e.s se rendent sur territoire vaudois pour leurs cours professionnels, les contacts réguliers entre réalise et cette école professionnelle de ce canton ont été perçus comme constructifs pour les apprenti.e.s. Cette école a également été informée du projet soutenu par DROSOS, ce qui peut contribuer à se soucier à bon escient de leur évolution dans leur apprentissage. Dans cette perspective, une communication plus régulière à Genève avec l'école semblerait souhaitable et légitime. Celle-ci sera plus aisée à mettre en place qu'une collaboration avec les familles et ou l'entourage de ces jeunes majeur.e.s, même si cela serait parfois nécessaire selon des job coach et des conseiller.e.s RH pour restaurer leur estime et leur confiance et soutenir leurs potentialités. Les échanges croisés entre encadrant.e.s sur ces deux abandons ont toutefois permis à réalise de mettre en place une alternative au CFC, le passage à une AFP qui permet une certification qui peut par la suite être transformée en CFC.

Former à partir de la pratique fait partie *de l'ADN* de réalise comme le relèvent plusieurs de nos répondant.e.s dans nos échanges. C'est à la fois une valeur forte et un capital d'expériences accumulé et communicable aux partenaires intéressés

par la mise en place de projets similaires. La réussite de ce programme pilote, du point de vue des apprenti.e.s, est aussi une occasion de poursuivre cet essai au sein de réalise en le consolidant et en diversifiant ces secteurs d'apprentissage. Sur le plan évaluatif, un sondage auprès des partenaires et des écoles professionnelles pourrait participer sur la base de leurs informations à l'efficience de l'accompagnement offert à des jeunes sans perspectives d'apprentissages au terme de leur scolarité obligatoire et à affiner à quelles conditions mutualiser et transférer des programmes d'apprentissage et des modes de suivis validés. A ce sujet, nos répondant.e.s ont insisté sur le fait que les entreprises qui seraient intéressées par un tel dispositif doivent se montrer ouvertes à *accepter la différence* et établir en leur sein *une culture de la formation*.

Pour conclure, l'association réalise se donne comme objectif général pour l'ensemble des publics qu'elle accueille de former et de placer. Ainsi, les objectifs annoncés à la fondation DROSOS pour ce projet pilote s'articulent autant autour de la réussite de la formation qu'autour de l'insertion sur le marché du travail. Pour les professionnel.le.s rencontré.e.s l'objectif de la certification est clairement atteint, puisque les quatre apprenti.e.s qui ont terminé leur formation ont réussi leur CFC. Une des clés de cette réussite, comme nous l'avons développé tout au long de ce rapport, tient à l'élaboration collective de parcours de formation adaptés aux profils des apprenti.e.s et au nombre important d'intervenant.e.s qualifié.e.s et expérimenté.e.s pour les accompagner durant leur formation. Le prochain objectif est désormais d'accompagner leur l'insertion durable dans le marché de travail, en leur faisant bénéficier des atouts du réseau de partenaires de réalise pour leur permettre de décrocher leur premier emploi. La transition réussie vers l'emploi constitue désormais la perspective principale de développement de ce projet.

Références

Becquet, Valérie (2012). Les « jeunes vulnérables ». Essai de définition. *Presses de Sciences PO. Agora débats/jeunesses. 3/62. 51-64.*

<https://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2012-3-page-51.htm>

Bolzman, Claudio, Felder, Alexandra & Fernández, Antonio (Dir.) (2020). *En transition. Trajectoires de formation de jeunes migrant·e·s en situation juridique précaire*. Genève : éditions iés.

Breviglieri, Marc (2008). L'individu, le proche et l'institution. *Informations sociales*, 145, 92-101.

Breviglieri, Marc (2005). « Bienfaits et méfaits de la proximité dans le travail social ». Dans Ion, Jacques, *Le travail social en débat(s)*. Paris : Éditions La Découverte, coll. « Alternatives Sociales », 219-234.

Brodiez-Dolino, Axelle, Von Bueltzingsloewen, Isabelle, Eyraud, Benoît, Laval, Christian & Bertrand Ravon (dir.) (2014). *Vulnérabilités sanitaires et sociales. De l'histoire à la sociologie*, Rennes, PUR.

Brodiez-Dolino, Axelle (2016), « Le concept de vulnérabilité », *La vie des idées*, mis en ligne le 11 février 2016.

Brüderlin, Marc & Rami Mouad (2020), *L'École de culture générale à Genève : une école singulière au cœur du secondaire II, Parcours et représentations*. Genève : Service de la recherche en éducation (SRED).
<https://www.ge.ch/document/20988/telecharger>

Brunello, Giorgio & Schlotter, Martin (2011). « Non-cognitive skills and Personality Traits: Labour Market Relevance and their Development in Education and Training Systems », *IZA Discussion Papers, No. 5743*.

Castel, Robert (1995). *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*. Paris : Fayard.

Castra, Denis (2003). *L'insertion professionnelle des publics précaires*. Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

CEPP, Commission externe d'évaluation des politiques publiques, (2011). *Evaluation de la politique d'information et d'orientation professionnelle en faveur des jeunes en rupture de formation*.

Haering, Albert-Luc (2000). *La qualité de l'action sociale et son évaluation*. Genève: Editions IES.

Hugon, Marie-Anne (2010). « Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques », *Caisse nationale d'allocations familiales : Informations sociales*. 5/161. 36-45.

<https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2010-5-page-36.htm>

Leemann, Regula Julia, Da Rin, Sandra & Christian Imdorf, « Les réseaux d'entreprises formatrices : une nouvelle forme d'apprentissage en Suisse », *Formation emploi* [En ligne], 133 | Janvier-Mars 2016, mis en ligne le 21 avril 2018, consulté le 01 mai 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/4666>

Moachon, Eric & Bonvin Jean-Michel (2013), « Les nouveaux modes de gestion du travail social et la marge discrétionnaire des travailleurs sociaux » Dans Bresson, Maryse & Jetté Christian Dir., *Le travail social et la nouvelle gestion publique*. Presses universitaires du Québec. 207-220.

Muehleemann, S. (2014). Training participation of internationalized firms: establishment-level evidence for Switzerland. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 6(5), 1-11.

OFS (2019). Degré secondaire II : taux de places d'apprentissage.

<https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/indicateurs-formation/themes/ressources-encadrement/places-apprentissage.html>, consulté le 24.04.2022.

Paugam, Serge (2014) *L'intégration inégale: force, fragilité et rupture des liens sociaux*. Paris: Presses universitaires de France.

Ramirez, José, Fernandez, Soledad & Valentino Valeria (2019). *Projet Scène active*. Evaluation 2017-2018, Rapport final.

Rodari, Sophie, Garcia, Sylvia & Jérôme Mabillard (2019). *Rapport de synthèse de la phase pilote de la mesure Scène Active*. Association Accroche, Genève.

Scalambrin, Laure & Wicht, Laurent (2020). *Des jeunes qui quittent l'école pour "faire de la pratique". L'étude de leur parcours et de leur accompagnement au sein du projet PP2 de l'association BAB-VIA*. Genève : Hets. <https://pp2.travaux-hets.ch>

Sennett, Richard (2010). *Ce que sait la main: la culture de l'artisanat*. Paris: Albin Michel.

Saint-Exupéry de, Antoine (1946). *Le Petit Prince*. Paris: Gallimard.

Waldis, Barbara (2000). « La question de la participation dans les actions d'art collectives dans l'espace public suisse romand ». *Revue suisse de travail social*. 57-71.

Wicht, Laurent, Scalambrin, Laure, Eser Davolio, Miryam, Brüesch, Nina & Solcà, Paola (2021). *Evaluation des projets pour les jeunes en Suisse soutenus par la Chaîne du Bonheur. Un programme de soutien à des projets qui accompagnent des jeunes en difficulté d'intégration socioprofessionnelle en Suisse*. Rapport final de recherche : <https://www.hesge.ch/hets/actualites/2021/etude-jeunes-en-rupture-aide-fonctionne>

Wicht, Laurent & Peradotto, Julie (2016). Jeunes désaffiliés dans un contexte de « haute qualification » VIA: un dispositif local et coopératif. Dans B. Vittori (Dir.), *Au risque de la prévention: enfance, jeunesse, familles et travail social: de la prévention précoce à la participation sociale*. Genève: Editions IES. 219-236.