



HAL
open science

Tribulations d'une jeunesse sans diplôme : de l'école aux dispositifs " seconde chance "

Juliette Vollet

► **To cite this version:**

Juliette Vollet. Tribulations d'une jeunesse sans diplôme : de l'école aux dispositifs " seconde chance ". Sociologie. Université de Bordeaux, 2016. Français. NNT : 2016BORD0193 . tel-01907276

HAL Id: tel-01907276

<https://theses.hal.science/tel-01907276v1>

Submitted on 29 Oct 2018

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

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

THÈSE

Pour le

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE BORDEAUX

École doctorale Société, Politique, Santé publique

Centre Émile Durkheim (UMR 5116)

Discipline : Sociologie

Présentée et soutenue publiquement par

Juliette Vollet

Le 28 octobre 2016

Tribulations d'une jeunesse sans diplôme : de l'école aux dispositifs « seconde chance »

Thèse dirigée par Joël Zaffran

Membres du jury

Anne Barrère, Professeur, Université Paris-Descartes

Frédéric de Coninck, Professeur, Université Paris-Est, Rapporteur

Mathias Millet, Professeur, Université François Rabelais de Tours, Rapporteur

Marc-Henry Soulet, Professeur, Université de Fribourg, Président du jury

Joël Zaffran, Professeur, Université de Bordeaux, Directeur de thèse

Remerciements

Mes remerciements vont d'abord à l'ensemble des jeunes fréquentés durant ce travail. Ces rencontres ont été riches à de multiples égards et leurs apports dépassent le seul cadre de cette thèse. Puisse ce travail être à la hauteur de la confiance qu'ils ont bien voulu m'accorder, et leurs projets, quels qu'ils soient, se concrétiser.

Je tiens à souligner la disponibilité et la prévenance des directeurs, cadres, formateurs et enseignants des dispositifs dans lesquels je suis allée. Je remercie chaleureusement Monsieur Libault, Madame Broux, Monsieur Duzan, Madame Martin, Madame Depliqui, Monsieur Moinet, Monsieur Fouré, et Jean-Mathieu De Ridder.

Je remercie Joël Zaffran de m'avoir accordé sa confiance. Sa disponibilité, son écoute et sa rigueur ont été décisives à plus d'un titre dans la réalisation de cette thèse. Travailler et apprendre sous sa direction font partie de ces expériences déterminantes, celles dont on sort grandi. Je lui en suis très reconnaissante.

Je remercie également les membres du jury qui ont bien voulu lire ce travail et l'évaluer.

J'adresse ma gratitude à l'équipe du Céreq de Bordeaux ; à Laure Gayraud pour ses encouragements, à Thierry Berthet pour ses précieux conseils et sa bienveillance, à Véronique Simon pour son soutien indéfectible. Je remercie aussi Tana Stromboni pour son aide, ainsi qu'Hugo Dupont, véritable ange gardien durant ces trois années.

Mes remerciements vont à mes camarades doctorants, à Pierre, Johana, Carolina, Benoit, Marine, Maryline et Glenn. Qu'ils furent importants ces cafés ! J'ai une pensée particulière pour Léo, sans qui la thèse aurait été une aventure beaucoup moins savoureuse. Je remercie avec émotion mes lumineux ami.e.s insulaires et ceux de la ville qui ont été le *leash* me rattachant à la terre.

Enfin, les mots paraissent dérisoires pour remercier celles qui ont su insuffler l'apaisement nécessaire à mon quotidien. Mes remerciements vont à mes sœurs qui savent me faire retomber en enfance aux moments opportuns, à ma mère qui m'a soutenue dans tous mes combats, à mon amie pour sa patience, nos conversations interminables et si stimulantes, et sa capacité à croire et à faire croire que rien n'est jamais immuable.

À ma grand-mère et son éternelle envie de comprendre.

Résumé

Face aux bouleversements économiques et sociaux qui ont affecté la société française depuis les années 70, le décrochage scolaire, c'est-à-dire la sortie du système de formation initiale sans avoir obtenu un diplôme de niveau V (BEP ou CAP) ou de niveau supérieur (baccalauréat), est appréhendé aujourd'hui comme un risque pour le bien-être individuel et collectif. Un large éventail de mesures a donc été déployé pour lutter contre le décrochage scolaire : des mesures préventives qui visent à prévenir les arrêts scolaires prématurés, et des mesures réparatrices dont l'objectif est de favoriser le « raccrochage », c'est-à-dire le retour des jeunes décrocheurs dans un parcours de formation.

Sur un plan scientifique, les processus menant au décrochage scolaire sont désormais connus. En revanche, peu d'informations existent sur les processus de raccrochage. Prenant acte de cette lacune, cette thèse propose de tourner le regard vers ce qu'il se passe en aval du décrochage scolaire, en retraçant le parcours des « décrocheurs » qui « raccrochent », en observant le fonctionnement des dispositifs dits de « seconde chance » et en questionnant les effets. Pour ce faire, on privilégie une approche séquentielle des trajectoires, en identifiant trois *séquences* clés du processus : la séquence de décrochage, la séquence de raccrochage et la séquence d'accrochage au dispositif. L'enjeu est d'éclairer les *ingrédients* qui provoquent le basculement d'une séquence à l'autre. On s'appuie pour cela sur 120 entretiens semi-directifs menés auprès de jeunes « décrocheurs » inscrits ou ayant été inscrits au sein de trois types de dispositifs de « remédiation » au décrochage : les Écoles de la deuxième chance qui visent le retour en formation ou l'entrée en emploi par des mises en stage fréquentes et une remise à niveau scolaire, les Établissements Publics d'Insertion à la Défense qui s'appuient sur un encadrement et des règles d'inspiration militaire pour favoriser l'obtention d'un emploi, et les microlycées ou structures innovantes de l'Éducation nationale qui préparent au baccalauréat.

On observe d'une part que le temps est un ingrédient majeur du raccrochage, difficilement pris en compte par les dispositifs chargés de l'accompagnement des décrocheurs, et d'autre part que l'accrochage au dispositif de « remédiation » est indexé aux lectures que les jeunes font de leur situation présente, et qui engagent leur expérience scolaire passée, les contraintes de la formation et ses apports quotidiens ou supposés. On montre aussi que le raccrochage n'est pas le pendant événementiel du décrochage. L'action des dispositifs de remédiation est en effet contrainte par leurs environnements social et économique, de sorte qu'ils ne peuvent garantir à tous les jeunes qu'ils accueillent, une stabilisation de leurs situations sociale et personnelle.

Mots clés : décrochage scolaire, raccrochage, accrochage, Écoles de la deuxième chance, Établissements Publics d'Insertion à la Défense, Structures de retour à l'école, processus, ingrédients de l'action.

Abstract

Dropping out of school has been seen as a risk rather than for individual than for collective well-being given the economic and social upheavals of the French society since the 70's. A lot of measures have been implemented to tackle the phenomenon whether preventive or repairing. The first ones aim to prevent the dropout and the others are meant to promote the « school reconnection », or in other words to encourage the dropouts to return to school.

Processes leading to dropout are now well-known from a scientific perspective. By contrast, there is only limited information on processes leading to reconnect with education. With the objective to fill this gap, this PhD provides a focus on what happens for the dropouts after they leave school, redrawing their path to « school reconnection ». This study includes an observation of the functioning of the so-called « seconde chance » establishments and an analysis of their effects on their pupils. Through a sequential approach of those paths, we identified three key sequences: the *dropout*, the *reconnection* and the *remaining* sequence in which young people invest their reconnection training. I wanted to highlight the *ingredients* leading to a sequence to another. To do so, I lead 120 semi-structured interviews with young people who dropped out and are now or have been registered within 3 types of French remediation establishments : the « Écoles de la Deuxième chance », the « EPIDe » (Établissement Publics d'Insertion à la Défense), and the « SRE » (Structures de retour à l'école).

To begin with, I noted that time is a key ingredient for school reconnection. Furthermore I noticed that the *remaining* sequence depends on how young people read their situation combining their past scholar experience, the reconnection program constraints and its contributions, effective or expected. Finally, I observed that remediation establishments rely on their social and economic environment, meaning that the « reconnection » can not be viewed as a counterpart of dropout.

Title

Trials and tribulations of a youth without diploma : from school to « second chance » programs

Key words ; Dropout ; School reconnection ; Life path ; Action's ingredient

Table des matières

Introduction générale.....	9
Partie I - Le décrochage et le raccrochage scolaires : des « problèmes » de politiques publiques et des objets sociologiques.....	25
Chapitre 1 - Le décrochage scolaire : la construction d'un « problème » social et d'un objet sociologique	26
A) La mise sur agenda politique du décrochage scolaire	26
B) Les politiques publiques de lutte contre le décrochage scolaire : entre prévention, intervention et remédiation.....	37
C) Apports et limites des recherches sociologiques sur le décrochage et le raccrochage scolaires.....	49
Chapitre 2 - Raconter l' « histoire du raccrochage » : le « processus » comme support d'analyse du temps	66
A) L'analyse processuelle comme posture de recherche.....	67
B) Influence du « temps court » et du « temps long » dans le déroulement du processus.....	78
C) Les « ingrédients du processus » face à l'hétérogénéité des contextes.....	87
Partie II - La séquence de décrochage : des ingrédients à la croisée des temporalités et des contextes de vie	103
Chapitre 3 - « L'école, ça sert à rien ! » : une norme de diplomation contestée	105
A) L'utilité de l'école : une « norme du désirable » plutôt qu'une « norme du vrai ».....	107
B) La précarité du quotidien contre l'utilité sociale et l'intérêt intellectuel des études	113
C) Quand l'école renforce la perte de sens	120
Chapitre 4 - Evénements de vie et effets interreliés : l'école au cœur de la « contamination » des trajectoires.....	129
A) Des parcours biographiques fragilisés	130
B) L'école indifférente aux particularités biographiques.....	137
C) « Ils n'ont pas voulu de moi ! » : entre « décrochage forcé » et « décrochage encadré »	144
D) « Aimer » l'école mais la quitter : « l'élève harcelé ».....	149
Partie III - La séquence de raccrochage : entre temporalités individuelles et temporalités des dispositifs	155
Chapitre 5 - Raccrocher après avoir décroché de l'école : le temps au service de la décision	158
A) Le temps de la satisfaction : l'exploration du temps libre.....	158
B) Le temps de l'ennui : d'un temps libre exploré à un temps libre éprouvé	167
C) Le temps du désenchantement : la confrontation avec le marché du travail.....	172
D) Le temps de la décision : quand Chronos rencontre Kairos	183
Chapitre 6 - L'entrée dans un dispositif « seconde chance » : un « parcours du combattant ».....	196

A)	Le temps de la prescription : un désir de formation soumis à évaluation	197
B)	Le temps du recrutement : sélectionner les décrocheurs « insérables » ou « diplômables » 214	
Partie IV - La séquence d'accrochage : les modalités du passage d'un « engagement en acte » à « un engagement en état ».....		237
Chapitre 7 - Les ingrédients de l'accrochage : quand le dispositif harmonise les expériences passées et les aspirations futures		240
A)	Une socialisation anticipatrice à l'accrochage	240
B)	Produire des ingrédients de l'accrochage au sein des dispositifs : la recombinaison de la « forme scolaire »	252
Chapitre 8 - Décrocher après avoir raccroché : quand l'histoire se répète		274
A)	La dissonance entre les attentes des jeunes et les objectifs du dispositif	277
B)	Les abandons « improbables » : entre imprévisibilité du présent et répétition du passé .	289
Partie V- Et après ? L'influence du processus de raccrochage sur les parcours biographiques		301
Chapitre 9 - Des sorties « positives » aux effets limités		303
A)	Des dispositifs qui facilitent l'accès à l'emploi, sans le garantir	305
B)	De la fréquentation d'un dispositif de raccrochage à la reprise d'une scolarité « ordinaire » 323	
Chapitre 10 - Des sorties « négatives » aux effets positifs.....		335
A)	Une formation inachevée mais des compétences accumulées	336
B)	Un abandon du dispositif qui n'est pas synonyme de « retour en arrière »	342
C)	Le taux de sorties positives : un indicateur galvaudé	350
Conclusion générale		357
Bibliographie		378
Annexes		397
Table des sigles et acronymes		461

Introduction générale

« Combien de temps cela va-t-il encore durer ? Et qu'attendre ? J'ai trente ans et je n'ai encore rien réalisé de ce que je souhaitais. Toujours embauché, débauché, et chaque mois, je vieillis d'une année. Je n'ai rien vu du monde, rien obtenu de la vie si ce n'est cet espoir : cela viendra, c'est le commencement ».

Stefan Zweig, *Ivresse de la métamorphose*

Medhi, Timothée et Ève sont de ceux qui à un moment donné se sont sentis enfermés dans leur quotidien et ont rêvé de métamorphose. Ils ont quitté l'école avant d'avoir obtenu leur diplôme et pendant un temps en ont été soulagés tant celle-ci meurtrissait leur quotidien à défaut d'éclairer leur avenir. Mais les difficultés se sont accumulées. Ève a eu un enfant, son compagnon l'a quittée et elle n'est pas parvenue à trouver d'emploi. Mehdi a signé un contrat de travail à temps partiel en tant que livreur de pizzas mais cela ne lui a pas permis de subvenir à ses dépenses quotidiennes. Timothée a été expulsé du domicile parental et a navigué de foyer en foyer avant de se voir signifier le non renouvellement de son contrat avec l'Aide Sociale à l'Enfance. Ils ont alors tenté d'ouvrir l'espace des possibles en reprenant un parcours de formation.

Les trajectoires de Medhi, de Timothée et d'Ève ne sont ni singulières, ni récentes. Au début des années 80, Claude Dubar (1987) s'intéresse à ceux que l'on regroupe sous l'appellation « autre jeunesse », c'est-à-dire aux jeunes qui ont quitté l'école sans qualification et qui ne parviennent pas à obtenir d'emploi stable. Il mettait déjà en exergue les désillusions scolaires et professionnelles qui avaient accompagné leur parcours ainsi que le peu d'effet des mesures publiques pour résorber le chômage. Il voyait également dans l'émergence alors récente des dispositifs publics d'insertion le signe de l'avènement d'un nouveau mode de socialisation post scolaire qui, associé à la scolarisation croissante de la société et à la dissolution du marché secondaire de l'emploi, faisait augurer deux risques majeurs pour cette « autre jeunesse » : le risque d'une relégation généralisée où l'accès à l'emploi serait interdit et le risque d'une coupure sociale avec des emplois occupés qui seraient les plus dominés de la hiérarchie sociale.

Trente ans plus tard, qu'en est-il de cette « autre jeunesse » ? Les prévisions de Claude Dubar semblent pour partie s'être révélées justes. Si le nombre de sortants sans diplômes n'a cessé de chuter, passant de 39 % d'une classe d'âge en 1980 à 9 % en 2015 (DEPP, 2015), la « relégation » et la « coupure sociale » sont bel et bien le lot commun des jeunes sans diplôme. Les taux de chômage disparates observés selon le niveau de diplômentation quantifient les réticences du marché du travail à ouvrir ses portes aux non qualifiés. Les jeunes non-diplômés ou faiblement diplômés sont 45,7% à être au chômage entre 1 et 4 ans après leur sortie du système éducatif quand les jeunes diplômés du supérieur sont 9,4% à l'être (INSEE, 2011). En outre, lorsque ces jeunes trouvent un emploi, ceux-ci sont plus précaires : ils ne sont que 5,6 % à obtenir un CDI 5 à 10 ans après être sortis du système éducatif (INSEE, 2011) et leur revenu est de l'ordre de 60 à 90 % de celui des diplômés (Blaya, 2010). Ces difficultés d'intégration sur le marché du travail se traduisent par des trajectoires d'insertion plus sinueuses pour les jeunes décrocheurs qui à défaut d'être éloignés durablement de l'emploi enchaînent les périodes de chômage (Zaffran, 2014 ; Vivent, 2013).

Cependant, il n'est désormais plus possible d'affirmer, comme le faisait Dubar, que tout est joué, que ces jeunes ne sont ni lycéens, ni étudiants et « qu'ils ne le deviendront jamais » (1987, p.1). Nous n'en étions alors qu'aux prémises de l'élaboration de mesures et de dispositifs à destination des jeunes sans qualification. Depuis, le sort réservé à cette « autre jeunesse » est devenu une préoccupation majeure des politiques publiques et particulièrement des politiques éducatives. La loi d'orientation sur l'éducation promulguée en juillet 1989 stipule qu'aucun élève ne doit sortir du système éducatif avant l'obtention d'un diplôme. Elle fait également de l'insertion professionnelle des élèves une mission qui incombe à l'institution scolaire. Progressivement, les difficultés d'insertion des jeunes non-diplômés ont donc été requalifiées en « problématique » scolaire. Les vocables ont évolué et, depuis les années 90, le terme de « décrocheurs » remplace celui de « jeunes sans qualification ».

Notons sur ce point que le terme « décrochage scolaire » n'est pas le seul qualificatif mobilisé dans la littérature sociologique pour rendre compte des sorties prématurées du système éducatif : « la *déscolarisation* » (Glasman & Oeuvarard, 2011), les « *ruptures scolaires* » (Millet & Thin, 2005) ou encore « *l'abandon scolaire* » (Blaya, 2010) sont également utilisés pour définir ce phénomène. Un consensus semble désormais se dégager autour de l'usage du terme « déscolarisation ». Celui-ci représente les sorties du système éducatif avant l'obligation scolaire quand le « décrochage » permet de qualifier les sorties après 16 ans (Glasman, 2000 ; Glasman & Oeuvarard, 2011). Si l'emploi de l'expression

« décrochage scolaire » a parfois été décrié car perçu comme impliquant une vision statique des sorties scolaires précoces et oubliant d'articuler la question sociale à la question scolaire, depuis plusieurs années de nombreuses enquêtes ont fait usage de ce terme sans se focaliser sur la sphère scolaire et en considérant ces sorties prématurées comme relevant d'un processus. Glasman et Douat affirment ainsi qu'« avec le terme de décrochage c'est, pourrait-on dire, l'intrication profonde du scolaire et du social qui est affiché » (2011a, p.20). L'emploi du terme « décrochage » dans ce travail manifeste donc notre volonté de proposer une approche dynamique de ce phénomène, où la focale n'est pas seulement réglée sur la trajectoire scolaire du jeune mais sur l'ensemble de son parcours. En outre, l'utilisation de ce terme sous-entend que la rupture avec le monde éducatif n'est pas forcément définitive, qu'un « raccrochage » est possible.

Bien que son usage soit également contesté, au terme de décrocheurs se substituera dans ce travail l'usage du qualificatif « jeune » pour désigner la population étudiée. Du point de vue des institutions et des pouvoirs publics un tel qualificatif est souvent empreint de connotations négatives. Principalement définie par opposition aux adultes et selon des qualités morales indexées à une « immaturité » supposée naturelle (Lagrée & Lew-Fai, 1983), la jeunesse est identifiée à partir de ses faiblesses et manques présumés ou, à l'inverse, de ses excès et de sa dangerosité pour l'ordre social (Thévenot, 1985). L'usage de ce qualificatif se fait donc sans naïveté : de tels présupposés structurent les réponses publiques apportées au décrochage scolaire, et il est un outil puissant de catégorisation, d'évaluation et de légitimation des représentations (Blöss & Feroni, 1991). Pour autant, et comme nous y reviendrons dans ce travail, s'il produit des classifications et opère des hiérarchies, ce qualificatif peut aussi dans certaines circonstances devenir une ressource d'identification particulièrement positive pour des individus qui aspirent à la « normalité ». Le choix de ce terme est donc le fruit des échanges que nous avons eus tout au long de cette enquête avec les stagiaires et élèves des dispositifs de remédiation au décrochage scolaire et du souhait exprimé d'être nommés comme tels.

Depuis 30 ans donc, les actions publiques à destination des jeunes sans diplôme se sont développées autour de la lutte contre le décrochage scolaire, d'abord dans son volet « préventif » puis, plus récemment, dans son volet dit de « remédiation ». Les mesures préventives visent le repérage des jeunes susceptibles d'abandonner leur scolarité et leur orientation vers des dispositifs internes à l'Éducation nationale afin d'éviter la rupture. Les mesures « réparatrices » ont quant à elles pour objectif de remédier aux effets sociaux du

décrochage en encourageant les retours en formation scolaire ou professionnelle. Ce second volet de la lutte contre le décrochage s'est particulièrement déployé avec la loi d'orientation et de formation tout au long de la vie du 24 novembre 2009 qui entendait coordonner la prise en charge des décrocheurs et faciliter les retours en formation. Cette loi se traduit en 2011 par la création du système interministériel d'échange d'information (SIEI) et des plateformes d'appui et de suivi des décrocheurs (PSAD), respectivement chargés de répertorier les décrocheurs et de les contacter afin de leur offrir une solution de raccrochage. Depuis 2012, l'effort s'est accentué avec la création des « Réseaux Objectif formation-emploi » qui ont pour objectif de coordonner et de développer l'offre de raccrochage, ou encore avec le dévoilement du plan de lutte contre le décrochage scolaire et la promulgation d'un « droit de retour en formation initiale » en 2014.

Désormais considéré comme une menace pour le bien-être individuel et collectif, le décrochage scolaire fait partie des événements que les pouvoirs publics tentent de prendre en charge afin d'en limiter les contingences. Les appellations « seconde chance » accolées aux dispositifs chargés d'assurer les retours en formation témoignent de la volonté politique d'offrir à cette « autre jeunesse » des possibilités de concrétiser les désirs de métamorphose qui peuvent les animer ; une offre publique dont n'ont guère pu bénéficier les jeunes auxquels Claude Dubar s'était intéressé dans les années 80. Or, comme le souligne Marc-Henry Soulet « on ne change pas tout seul de vie » : l'environnement social doit pouvoir soutenir l'action individuelle (2009, p.283).

Questions de recherche

Depuis 30 ans, ce sont aussi les enquêtes sociologiques qui se sont multipliées autour de la question des jeunes sans qualification et du décrochage scolaire. Trois principales approches peuvent être identifiées. Une première développe une perspective critique et s'intéresse aux modalités de construction sociopolitique du décrochage scolaire comme un problème social, économique et sécuritaire (Douat, 2007 ; Glasman & Douat, 2011a ; Bernard, 2011 ; Zaffran, 2014 ; Berthet & Zaffran, 2014). Une seconde approche mobilise des outils quantitatifs afin d'identifier les jeunes qui présentent une plus grande probabilité de rompre précocement leur scolarité et dresse des typologies de décrocheurs (Elliott & Voss, 1974, Erpicum & Murray, 1975 ; Janosz & Le Blanc, 1996, 2005 ; Janosz et al., 2000 ; Fortin et al., 2004 ; Benkirane, 2009 ; Blaya, 2010 ; Blaya & Fortin, 2011 ; Potvin, 2012a). L'objectif est d'évaluer les facteurs les plus propices au décrochage scolaire, appartenant tant au registre personnel, que

familial, scolaire et social. Enfin, une troisième approche vise à reconstruire les parcours des décrocheurs à travers une démarche essentiellement qualitative (Millet & Thin, 2005 ; Esterle, 2007, 2011 ; Bonnéry, 2011 ; Douat, 2011 ; Glasman & Oeuvarard, 2011 ; Bernard, 2011, 2016). Il ne s'agit plus de découvrir le facteur explicatif prépondérant au décrochage ni de tester et de quantifier l'impact des caractéristiques socio-économiques, familiales ou scolaires des jeunes mais d'éclairer les différentes logiques socialisatrices à l'œuvre dans les parcours.

Ces enquêtes - sur lesquelles nous reviendrons dans le premier chapitre - ont permis d'accumuler des connaissances riches et variées sur les caractéristiques des jeunes en décrochage, et sur les processus qui les conduisent à quitter l'école. Toutefois, les parcours des jeunes qui décrochent puis raccrochent via une inscription dans des dispositifs « seconde chance » ont été moins investis par les chercheurs¹ et des points aveugles subsistent quant aux modalités de retours en formation, aux fonctionnements des dispositifs qui les permettent, et aux effets d'un passage par de telles structures. L'existence de ces points aveugles peut surprendre dans la mesure où, comme nous l'avons indiqué, les actions publiques valorisent dorénavant le volet « remédiation » de la lutte contre le décrochage scolaire et encouragent le raccrochage des jeunes. Or, comment favoriser ce raccrochage si l'on ne dispose pas d'informations à la fois sur les caractéristiques de ces jeunes et sur ce qui les motive à pousser les portes de ces dispositifs et à y rester ? Comme le relèvent Glasman et Douat, l'absence de connaissances sur les éléments qui concourent à ces reprises de formation peut s'avérer problématique : « certaines solutions qui bénéficient de toutes les apparences de la logique pourraient se révéler négatives, voire désastreuses parce que contre-productives, leurs effets réels risquant d'être contre-intuitifs » (Glasman & Douat, 2011b, p.297).

Le point de départ de notre enquête part donc du constat qu'il existe encore peu d'informations sur les parcours de raccrochage et, de manière plus précise, sur les modalités et les enjeux d'un retour dans un parcours de formation. Ce faisant, notre travail s'articule autour de trois principales questions de recherche :

Pourquoi et comment des jeunes décident-ils de quitter l'école puis de s'inscrire dans un dispositif de remédiation au décrochage scolaire ?

Il s'agit ici de s'intéresser aux conditions de retrait de la scolarité et d'explorer la période qui sépare la sortie de l'école de l'entrée dans un dispositif de remédiation au décrochage scolaire afin d'éclairer les modalités d'élaboration de la décision de raccrocher. Posant le

¹ Nous développerons les résultats saillants de leurs travaux dans le chapitre 1.

postulat que la compréhension des mécanismes d'élaboration de cette décision ne peut se passer d'une analyse des expériences scolaires antérieures, nous avons choisi d'investir une nouvelle fois la thématique du décrochage scolaire malgré les nombreuses enquêtes déjà existantes sur la question. Toutefois, c'est moins le processus de décrochage en tant que tel qui mobilisera notre attention que son impact sur la production de la décision de raccrocher.

Quelles pratiques et quelles modalités pédagogiques sont déployées au sein de ces dispositifs de remédiation? Pourquoi celles-ci favorisent-elles la réussite des uns et non celle des autres ?

Pour poursuivre, nous analyserons le fonctionnement de plusieurs dispositifs de remédiation au décrochage. Seront à la fois questionnés leurs objectifs, leur fonctionnement quotidien, leur place dans le champ social et scolaire, les critères de recrutement des élèves, les méthodes, les outils, les stratégies pédagogiques adoptées, les difficultés rencontrées, les relations entre les élèves ou encore la forme de la relation pédagogique qui se noue au sein de ces structures. Ces modalités de fonctionnement seront mises en lien avec l'expérience sociale et scolaire des jeunes.

Quels sont les effets de la fréquentation de tels dispositifs sur les parcours biographiques ?

Il sera ici question des effets d'un passage par ces dispositifs sur les parcours biographiques. Alors qu'ils sont qualifiés de dispositifs « seconde chance », offrent-ils les mêmes opportunités que la scolarité « traditionnelle » ? Ont-ils les moyens de remédier aux effets sociaux et personnels du décrochage scolaire ? L'intérêt pour la situation des jeunes quelques mois ou quelques années après avoir quitté les dispositifs permettra d'interroger les capacités d'action de ces structures et *in fine* leurs enjeux sociaux.

Sur le plan analytique, et pour des raisons que nous expliciterons tout au long du deuxième chapitre, une approche processuelle du raccrochage a été privilégiée. En nous appuyant sur les travaux portant sur les parcours biographiques et les bifurcations, nous mobiliserons le concept *d'ingrédients de l'action*, qui représente les « éléments pertinents du contexte agissant sur le processus » (Mendez et al. 2010, p.20). Appliquée à notre objet d'étude, la combinaison de ces approches suppose d'étudier l'ensemble du processus de raccrochage, tout en le découpant en différentes séquences. Chacune de ces séquences fera l'objet d'une

attention propre, sans que leur perméabilité soit déniée. Trois séquences seront investies : la séquence de décrochage, la séquence de raccrochage et la séquence d'accrochage au dispositif. Notre ambition est de restituer les *ingrédients* qui les composent et les modalités de basculement d'une séquence à une autre.

La définition du décrochage retenue dans ce travail est celle qui est en vigueur dans les textes ministériels. Sont ainsi considérés comme décrocheurs les jeunes qui ne sont inscrits dans aucun établissement scolaire et n'ont pas obtenu de diplôme de niveau V (BEP ou CAP) ou de niveau supérieur (baccalauréat) (Ministère de l'Éducation nationale, 2013). Le raccrochage, dont la définition n'est pas stabilisée dans le champ scientifique ou institutionnel, figure dans ce travail l'entrée effective dans un dispositif de remédiation au décrochage². Enfin, l'accrochage correspond au fait de rester dans le dispositif jusqu'au terme de la formation qui y est proposée.

Le terrain : des dispositifs³ et des jeunes

Afin de reconstituer le contenu de ces trois séquences et leurs modalités d'enchaînement, nous nous sommes rendue dans trois types de dispositifs publics qui ont pour point commun d'accueillir de jeunes décrocheurs, et dont l'objectif est de favoriser leurs insertions sociale et professionnelle : les Établissements Publics d'Insertion à la Défense (Épide), les Écoles de la deuxième chance (E2C) et les Structures de Retour à l'École (SRE). Le choix de ces dispositifs s'est fait dans un souci de rendre compte de la diversité de l'offre de raccrochage et de ne pas privilégier une voie de raccrochage plutôt qu'une autre, car si ces trois types de dispositifs ciblent un public identique et partagent les mêmes objectifs, les modalités pédagogiques et fonctionnelles mises en œuvre pour les atteindre divergent.

Mis en place par l'ordonnance du 2 août 2005, les Épide comptent aujourd'hui 18 centres sur le territoire national et sont placés sous la triple tutelle du ministère de la Défense, de la Ville et de l'Emploi. Leur fonctionnement s'inspire du « service militaire adapté » (SMA) déployé en Outre-mer. Ils accueillent des jeunes âgés de 18 à 25 ans sans diplôme ni qualification « motivés et désireux de rompre avec la fatalité de l'échec » afin de « les aider à retrouver leur place dans la société en favorisant leur entrée dans la vie active et en leur permettant

² Nous reprenons à ce titre la définition qu'en donne Joël Zaffran (2015b).

³ Tout comme celui de « jeune » ou de « décrochage », le terme « dispositif » sera mobilisé de manière récurrente dans ce travail. Outre le fait que les structures auxquelles nous nous sommes intéressées soient définies en ces termes dans les textes officiels, l'emploi de ce qualificatif permet d'insister sur le fait qu'elles possèdent la caractéristique principale des « dispositifs » telle que relevée par Anne Barrère : elles ont « une capacité d'inflexion de la forme scolaire habituelle » (2013b, p.96).

notamment d'acquérir les comportements sociaux de base nécessaires pour vivre au sein d'une communauté de travail » (plaquette de présentation). L'objectif des Épide est donc triple : il s'agit de permettre la définition d'un projet professionnel par le biais de stages en entreprise, l'acquisition d'un ensemble de savoir-être et la remise à niveau scolaire du jeune. Les actions s'articulent autour de quatre « leviers » d'insertion : la socialisation, l'orientation, la formation et l'emploi. Les centres revendiquent ainsi un accompagnement global des jeunes qui est facilité par leur prise en charge en internat, du lundi au vendredi. Outre l'accueil en internat, les Épide se distinguent des autres dispositifs « seconde chance » par les règles d'inspiration militaire qui y sont en vigueur. Les jeunes sont ainsi regroupés en sections, sont tenus de porter des uniformes standardisés et adaptés à leurs activités, ils marchent au pas et en colonne pour rejoindre les lieux de formation ou pour aller déjeuner et les semaines sont rythmées par une cérémonie de salut aux couleurs durant laquelle est hissé le drapeau français et où ils sont enjoins à chanter La Marseillaise. Une partie des formateurs et des cadres œuvrant au sein de ces dispositifs sont par ailleurs d'anciens militaires.

La formation proposée par les Épide s'étend en moyenne sur 8 mois et se décompose en trois périodes : la « période d'évaluation » qui correspond à la socialisation des jeunes aux règles et normes du dispositif ainsi qu'aux premiers cours d'enseignements généraux, « la période évolution » qui vise l'élaboration du projet professionnel et la découverte d'un métier par le biais de premiers stages en entreprise et « la période insertion » au cours de laquelle les jeunes recherchent activement un emploi ou une formation. Les jeunes qui rejoignent les Épide bénéficient d'une allocation mensuelle de 210 euros, potentiellement dégressive en cas de manquement au règlement intérieur.

Les E2C proposent quant à elles une formation professionnelle à des jeunes de 18 à 25 ans sortis du système scolaire depuis au moins un an, sans diplôme et sans qualification. S'appuyant sur les principes du Livre blanc sur l'éducation « *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive* » rédigé par Édith Cresson en 1995, la première E2C est mise en place à Marseille en 1997. En 2000, la fondation E2C est créée dans le but d'assurer la promotion du dispositif et le financement des projets pédagogiques puis, en 2004, les différentes E2C réparties sur le territoire français se constituent en réseau afin de structurer leurs actions et de percevoir la taxe d'apprentissage. À cette occasion est créée la Charte des principes fondamentaux du Réseau E2C que chacune des écoles composant le réseau s'engage à

respecter. Cette charte, qui fixe une ligne d'action commune aux E2C du réseau, s'organise autour de six grands principes⁴ :

- I. C'est une institution portée par les Collectivités Territoriales et Locales et/ou Consulaires
- II. Dont l'objectif est d'assurer l'insertion professionnelle et sociale de jeunes en difficulté
- III. En partenariat étroit avec le monde de l'entreprise
- IV. Qui ne délivre pas de diplômes, mais vise à accréditer des compétences
- V. Qui accompagne le projet personnel et professionnel du stagiaire
- VI. Qui travaille en réseau avec tous les acteurs intervenant auprès de leur public

Le Réseau E2C France regroupe 42 écoles (106 sites écoles) réparties dans 47 départements en métropole et 4 dans les DOM TOM et accueille environ 13000 stagiaires par an. Il est à noter que les E2C font régulièrement l'objet d'un audit leur permettant de garder leur labellisation E2C et leur autorisation à percevoir la taxe d'apprentissage. Le financement des E2C se construit sur une maquette par tiers : un tiers État, un tiers Conseil régional, un tiers par d'autres financeurs (FSE, Acsé, Conseils Généraux, Municipalités, Taxe d'apprentissage, ect.)

L'objectif affiché des E2C n'est pas la diplômation des jeunes mais l'acquisition de compétences favorisant l'insertion professionnelle. Partant du constat que de nombreux secteurs d'activité sont en pénurie de main d'œuvre, elles entendent rapprocher les jeunes sans diplôme du monde de l'entreprise. Pour ce faire, la formation proposée s'étend en moyenne sur 7 mois et s'organise autour d'une alternance école / entreprise (entre un tiers et 50 % du temps de formation). Les stages en entreprise doivent permettre de confronter les

⁴ Précisons que si cette charte structure les objectifs des E2C, les écoles restent indépendantes : les stratégies mises en œuvre et les moyens dont disposent les différentes écoles pour permettre l'insertion professionnelle des jeunes ne sont pas les mêmes. Leur développement et leurs financements dépendent de la volonté politique des collectivités territoriales et si l'individualisation des parcours en fonction du niveau scolaire du jeune et de son projet professionnel est une caractéristique commune aux E2C, leur mode de fonctionnement (matières enseignées, forme de l'alternance, organisation du parcours, ...) est laissé au libre arbitre de chaque école et de son équipe pédagogique.

jeunes aux exigences du monde du travail, d'élaborer et de « tester » un projet professionnel quand les séquences de remise à niveau effectuées au sein du dispositif visent l'acquisition de savoirs de « base », puis de savoirs adaptés au projet professionnel.

Les jeunes inscrits au sein des E2C bénéficient du statut de stagiaire de la formation professionnelle et perçoivent à ce titre une rémunération mensuelle variable de 140 à 350 euros selon leurs situations sociale et personnelle. Contrairement à ce que leur appellation pourrait laisser croire, les E2C ne sont pas placées sous la tutelle du Ministère de l'Éducation nationale et elles ne sont donc pas habilitées à délivrer de diplômes.

Enfin, les structures de retour à l'école (SRE) sont des établissements innovants placés sous statut dérogatoire de l'Éducation nationale et que l'on retrouve sous les appellations de « structures innovantes », de lycées « nouvelles chances » ou plus récemment de « microlycées ». Les premiers établissements de ce type apparaissent au début des années 80 sous l'impulsion d'Alain Savary, alors ministre de l'Éducation nationale, qui soutient la création de 4 lycées expérimentaux : le Centre expérimental pédagogique maritime en Oléron (CEPMO), le collège lycée expérimental d'Hérouville-Saint-Clair, le lycée autogéré de Paris et le lycée expérimental de Saint-Nazaire. La seconde vague de création de ces structures survient dans les années 2000 sous l'impulsion d'un groupe d'enseignants de l'académie de Créteil. Après plusieurs tentatives infructueuses pour monter leur projet de microlycée dans les années 90, ils bénéficieront du soutien du Conseil national de l'innovation et de la réussite scolaire (CNIRS) puis du programme « réussite pour tous » au début des années 2000. Le premier microlycée voit ainsi le jour à Sénart en 2000, suivi quelques années plus tard par les microlycées de Vitry puis de la Courneuve. Depuis 2013 et la circulaire n° 2013-060 incitant à la création d'au moins une SRE par académie, leur développement s'est considérablement accentué et l'on en dénombre actuellement 14 sur le territoire, pour une capacité d'accueil totale d'environ 1000 places. La majorité de ces SRE est regroupée au sein de la Fédération des établissements scolaires publics innovants (FESPI) créée en 2006 afin de promouvoir et de structurer les actions qui y sont développées.

Le caractère « innovant » de ces structures provient à la fois du public qu'elles accueillent et de leurs orientations pédagogiques. Elles sont dédiées - exclusivement ou seulement en partie selon les SRE - aux jeunes de 16 à 25 ans qui ont interrompu leurs études depuis au moins un an et qui souhaitent reprendre une formation au sein de filières générales ou professionnelles afin d'obtenir un baccalauréat. Elles sont placées sous la responsabilité juridique d'un chef

d'établissement mais ne sont pas toujours localisées au sein de l'établissement partenaire. C'est par exemple le cas du CEPMO qui bénéficie de sa propre structure et qui est situé à plus de 70 kilomètres de son établissement de rattachement.

Les SRE bénéficient d'un financement alloué par le recteur d'académie et, du fait de leur statut dérogatoire, conservent une marge d'autonomie relativement importante quant à l'organisation des cours et aux modalités d'encadrement de leurs élèves. Si celles-ci sont variables selon les projets pédagogiques de chacune des SRE, quelques orientations communes structurent leurs actions :

- Les effectifs par classe sont réduits et ne dépassent pas 15 élèves
- Chaque jeune est encadré par un enseignant référent chargé de son suivi scolaire et personnel.
- Il n'y a pas de CPE au sein de ces structures, de sorte que les tâches de la vie scolaire sont redistribuées aux enseignants. Cela se traduit par une redéfinition de leur service : ils ont un nombre d'heures de cours plus faible mais un temps de présence plus important au sein de l'établissement permettant à la fois d'être présents pour les élèves (temps d'écoute, de permanence, d'accueil, aide aux devoirs, ...) et d'être disponibles pour des temps de concertation formels et informels avec leurs collègues.
- Les élèves sont associés à l'ensemble des décisions prises, et les débats et prises de parole sont valorisés sur des temps aménagés.
- Si l'essentiel du programme scolaire est enseigné, des libertés sont prises par les enseignants tant dans le contenu des cours que dans leur durée. L'objectif est de privilégier les points essentiels du programme tout en ouvrant l'enseignement à des activités nouvelles.
- Les modalités d'évaluation sont définies avec chaque élève et se traduisent souvent par l'abandon des notations chiffrées. Quel que soit le mode d'évaluation retenu, il s'agit toujours d'explicitier les difficultés rencontrées par l'élève et de souligner les progrès réalisés.

La durée des parcours de formation varie selon le niveau scolaire du jeune et de la classe qu'il rejoint lorsqu'il intègre la SRE. Il est ainsi possible de reprendre sa formation en année de terminale, de première ou de seconde. Contrairement à ceux inscrits au sein des Épide ou des E2C, ces jeunes sont placés sous statut d'élève de la formation initiale et à ce titre ne perçoivent aucune allocation.

Nous nous sommes rendue dans 6 de ces structures⁵, implantées sur des territoires urbains, péri-urbains ou ruraux afin de prendre en compte l'influence du lieu d'implantation des dispositifs sur les modalités de raccrochage : l'Épide de Bordeaux, l'E2C de Paris, l'E2C de Bordeaux, le CEPMO, le microlycée de la Courneuve⁶ et le microlycée Antoine Lomet situé à Agen⁷.

Notre présence au sein de ces structures d'une durée moyenne de deux semaines⁸ a permis la réalisation d'entretiens avec les jeunes qui y étaient inscrits ainsi qu'avec les professionnels qui y travaillent. Ces entretiens ont été complétés par l'observation du fonctionnement quotidien des dispositifs et, quand cela fut possible, par la consultation du dossier des jeunes.

- 70 entretiens ont été réalisés avec des jeunes inscrits au sein de ces six structures : 15 à l'Épide de Bordeaux, 24 à l'E2C Paris, 6 à l'E2C Bordeaux, 11 au CEPMO, 6 au microlycée 93 et 8 au microlycée Antoine Lomet (Cf. annexes 1 à 8). La grille d'entretien portait sur les différentes étapes de leur parcours, du décrochage scolaire à l'entrée dans le dispositif. L'objectif était de reconstituer leur parcours biographique antérieur en s'intéressant particulièrement aux conditions de leur arrêt scolaire, à leurs motivations à reprendre une formation, aux modalités d'orientation vers un dispositif, à leur expérience de celui-ci et à leurs projets d'avenir.

À notre arrivée dans les dispositifs, nous profitons d'un temps de rassemblement collectif, formel ou informel, pour nous présenter aux jeunes et expliciter les objectifs de notre enquête. Nous les invitons à venir vers nous s'ils acceptaient d'échanger dans le cadre d'un entretien, en précisant que ces échanges resteraient anonymes et que leur contenu ne serait pas dévoilé aux professionnels. Il fut parfois nécessaire d'explicitier notre propre trajectoire scolaire, voire personnelle, afin de lever toute ambiguïté quant à notre capacité à pouvoir entendre leurs critiques du système scolaire et à comprendre

⁵ Dans le cadre d'une collaboration au programme ANR TEDS dirigé par Joël Zaffran et Thierry Berthet ainsi qu'au programme SOCIETY dirigé par Thierry Berthet, nous avons participé à plusieurs interventions sociologiques réalisées notamment au sein d'un Pôle Relais Insertion, d'une mission locale et du microlycée de Sénart. Une partie de ces échanges sera mobilisée dans le cadre de ce travail.

⁶ Depuis la fin de ce travail, le microlycée a été déplacé et est désormais implanté au Bourget.

⁷ Chacun des dispositifs investigués fait l'objet d'une description plus précise en annexes (Cf. annexes 9 à 15).

⁸ Au sein du microlycée 93 cette présence fut beaucoup plus brève. Après avoir rencontré les enseignants de ce microlycée et observé son fonctionnement durant une journée, nous avons convenu d'effectuer des entretiens avec les jeunes y étant inscrits lors de leur venue au CEPMO, programmée quelques semaines plus tard dans le cadre d'un voyage scolaire. Cela présentait l'avantage de pouvoir observer le partage d'expériences entre les jeunes inscrits dans ces deux structures, de les interroger sur les modalités d'accompagnement qui y sont mises en œuvre ainsi que sur l'influence du lieu de rescolarisation dans les reprises de formation ; le microlycée 93 étant situé dans la banlieue parisienne alors que le CEPMO est implanté au sud de l'Île d'Oléron dans un environnement rural, à quelques dizaines de mètres des plages.

leur parcours. Des échanges informels autour d'une cigarette ou d'un café permirent bien souvent de faire de notre proximité d'âge un atout et de ne pas être enfermée dans le rôle de chercheur⁹. Le plus souvent, les entretiens se déroulèrent au sein du dispositif dans un bureau laissé à notre disposition par l'équipe pédagogique. Leur durée fut variable, de 45 minutes pour les plus courts à trois heures pour les plus longs.

- Afin d'interroger les effets d'un passage par ces dispositifs et les conditions des abandons en cours de parcours, nous avons également pris contact avec des jeunes qui avaient quitté ces structures¹⁰, soit au terme de la formation, soit de manière prématurée à la suite d'une exclusion ou d'une démission.

La réalisation d'entretiens avec des jeunes ayant fréquenté une E2C ou un Épide a été permise par la collaboration des directeurs des dispositifs qui nous ont transmis les listes des jeunes accueillis en cours d'année. Toutefois, et comme les formateurs et directeurs l'avait prédit, il ne fut pas aisé de joindre ces jeunes. Nous procédions par l'envoi préalable d'un message texte sur leur numéro de téléphone portable personnel, ce qui permettait de nous présenter et d'explicitier en quelques mots l'objet de notre prise de contact. Certains jeunes donnaient aussitôt leur accord et étaient immédiatement contactés : nous avons observé que plus nos temps de réponse étaient lents, plus il était ensuite difficile de les joindre pour effectuer l'entretien. Il fallait donc pouvoir être joignable à tout moment. Lorsque le premier contact par message n'occasionnait aucune réponse, nous appelions directement les jeunes. Lorsqu'ils ne rappelaient pas ou ne répondaient pas, un second appel était passé quelques jours plus tard. Nous laissions alors un message vocal, leur précisant à nouveau qui nous étions,

⁹ Des difficultés liées au fait que nous nous présentions en tant que doctorante en sociologie alors que nous avons sensiblement le même âge qu'eux a pu faire naître quelques réactions hostiles, notamment au sein de l'Épide de Bordeaux. Alors que nous nous présentions à une jeune femme, un groupe s'est rapidement formé autour de nous et nous fûmes prise à partie par certains jeunes: « genre vous êtes à bac plus 20 et vous voulez nous comprendre ? », « attention, c'est le chercheur qui vient voir les extraterrestres ! », « vous voulez disséquer notre cerveau en fait ? » « vous pouvez partir direct, personne viendra vous parler ! ». Un long dialogue avec eux nous permis d'apporter des précisions sur notre travail et sur notre propre parcours, puis la venue de jeunes avec qui nous nous étions déjà entretenus permis d'apaiser la situation. Toutefois, après cet épisode, nous avons choisi de nous présenter en tant qu'étudiante en sociologie et non plus en tant que doctorante tant ces modalités de présentation semblaient pouvoir être perçues comme une forme de violence symbolique. Bien évidemment, lorsque les jeunes nous questionnaient nous leur apportions les précisions demandées.

¹⁰ Nous avons volontairement choisi de ne reprendre contact qu'avec des jeunes qui avaient été inscrits dans l'un des six dispositifs enquêtés, de manière à pouvoir mettre en lien leur expérience des dispositifs avec celle décrite par les jeunes qui y étaient encore inscrits, et avec nos propres observations. Précisons en effet que bien que soumis à des objectifs communs, chaque dispositif bénéficie d'une relative marge de manœuvre pour les atteindre et tous ne développent pas exactement les mêmes modalités de fonctionnement.

l'objectif de notre recherche et nous leur demandions de nous appeler ou de nous envoyer un message s'ils souhaitaient être recontactés. Aucun des jeunes contactés n'a explicitement refusé de nous répondre. Ceux qui ont répondu ont aussi accepté l'entretien. Il est donc difficile de distinguer les non-réponses liées à des numéros erronés (dont on sait grâce aux formateurs qu'ils sont nombreux sur les listes) des non-réponses liées à des refus d'entretien. En définitive, sur environ 180 jeunes contactés et ayant fréquenté une E2C ou un Épide, notre échantillon se compose de 41 entretiens, dont 16 effectués avec des jeunes qui avaient abandonné l'un de ces deux dispositifs. Précisons que ces entretiens se sont déroulés en face à face lorsque cela était possible mais, du fait de la diversité des lieux de résidence des jeunes, la plupart ont été faits par téléphone. Ils ont duré entre trente minutes et trois heures, soit une durée équivalente à ceux réalisés au sein des dispositifs.

Pour les SRE, et dans la mesure où l'accès aux coordonnées des jeunes ayant fréquenté les dispositifs a été beaucoup plus malaisé¹¹, nous avons procédé différemment. Nous avons entrepris de reprendre contact avec les jeunes que nous avons rencontré alors qu'ils étaient encore présents dans le dispositif et avec qui nous étions restés en contact. Nous avons également assisté à une remise de diplôme au sein du microlycée 93 afin de pouvoir nous présenter aux jeunes nouvellement diplômés et d'obtenir leurs coordonnées téléphoniques. De cette manière nous avons pu nous entretenir avec 9 jeunes qui avaient fréquenté une SRE, dont 2 qui l'avaient abandonné.

Au total, ce sont donc 120 entretiens individuels avec des jeunes qui ont été réalisés, dont 70 avec des jeunes encore inscrits dans les dispositifs, 32 avec des jeunes qui avaient quitté le dispositif en ayant été au bout de la formation proposée et 18 avec des jeunes qui avaient abandonné prématurément le dispositif. Un entretien collectif rassemblant trois jeunes du microlycée 93 et 3 jeunes du CEPMO et une trentaine d'entretiens - individuels et collectifs - avec des professionnels (formateurs, enseignants, cadres ou directeurs) ont également été faits. Précisons que l'ensemble des observations effectuées au sein des dispositifs furent annotées quotidiennement afin de pouvoir être exploitées par la suite.

Notre travail s'organise autour de 5 grandes parties, elles-mêmes divisées en deux chapitres, qui reprennent le déroulement chronologique des parcours des jeunes.

¹¹ Nous en préciserons les raisons dans le chapitre 8.

Dans une première partie introductive, il s'agit de montrer que si le décrochage scolaire est un objet sociologique, cela est également le cas du raccrochage scolaire. Dans le premier chapitre, nous présenterons les modalités de construction sociopolitique du décrochage scolaire comme problème social, économique et sécuritaire. Nous proposerons également un tour d'horizon des politiques publiques de lutte contre le décrochage et nous reviendrons sur les résultats saillants des enquêtes portant sur le décrochage scolaire et sur celles, plus rares, portant sur le raccrochage. Dans le second chapitre, nous présenterons le cadre théorique, les outils conceptuels et méthodologiques qui ont été privilégiés pour investir les questions du décrochage et du raccrochage.

La seconde partie s'intéresse aux ingrédients qui composent la séquence de décrochage. Dans le troisième chapitre, nous explorerons particulièrement un ingrédient de l'action avancé par les jeunes pour expliquer leur arrêt scolaire : la perception de l'inutilité de l'école et du diplôme pour la réussite future. Dans le quatrième chapitre, nous montrerons que l'émergence d'ingrédients du décrochage peut être le fait d'une transformation des contextes dans lesquels évoluent les jeunes. Nous reviendrons ainsi sur leur parcours biographique et nous nous intéresserons aux événements personnels, scolaires et sociaux qui ont scandé leurs trajectoires et qui, du fait de certaines conditions scolaires et sociales, sont devenus des ingrédients du décrochage.

Nous explorerons dans une troisième partie le contenu de la séquence de raccrochage, qui s'étend du moment où les jeunes quittent le système scolaire à celui où ils s'inscrivent dans un dispositif de remédiation au décrochage. Dans le cinquième chapitre, nous nous intéresserons à la manière dont s'élabore la décision de raccrocher et nous verrons qu'un ensemble de conditions objectives et subjectives doivent être réunies pour qu'un retour en formation soit envisagé. Dans le sixième chapitre, nous constaterons que la décision de raccrocher ne se couple pas à l'entrée immédiate dans un dispositif de raccrochage et que les temporalités des dispositifs sont déconnectées des temporalités des jeunes. C'est donc le rôle des dispositifs d'accompagnement et d'orientation des décrocheurs dans le processus de raccrochage qui sera questionné.

Dans une quatrième partie, nous interrogerons l'expérience des jeunes au sein du dispositif. Nous verrons que la constitution d'ingrédients de l'accrochage est fonction des expériences passées, des modalités de recours aux dispositifs et de la capacité de ces derniers à se démarquer de l'organisation scolaire classique. Ainsi, deux types d'ingrédients seront

identifiés : des ingrédients issus des conditions dans lesquelles s'élabore la décision de raccrocher et qui permettent la mise en place d'« une socialisation anticipatrice à l'accrochage » et des ingrédients issus de la recombinaison de la « forme scolaire » proposée par les dispositifs, et dont les modalités sont différemment appropriées par les jeunes selon leur passé scolaire.

Enfin, une dernière partie sera consacrée aux effets des dispositifs sur les parcours biographiques. Dans le chapitre 9, nous nous intéresserons spécifiquement aux jeunes ayant achevé leur parcours de formation et étant entrés en emploi ou en formation à la suite de la fréquentation des dispositifs. Nous montrerons que ces derniers n'ont pas toujours d'effets directs sur la situation socioprofessionnelle des jeunes mais que les compétences sociales et professionnelles qu'ils y ont acquises facilitent les démarches d'insertion. Dans le chapitre 10, nous traiterons des effets du dispositif sur la situation des jeunes qui les ont abandonnés. Nous verrons alors que ces sorties prématurées ne peuvent être considérées comme des « échecs » car les apports d'un passage par de telles structures ne peuvent se réduire au seul critère de l'entrée en emploi ou en formation.

Partie I

Le décrochage et le raccrochage scolaires : des « problèmes » de politiques publiques et des objets sociologiques

Dans cette première partie, nous reviendrons d'abord sur la construction sociopolitique du décrochage scolaire en restituant le processus à travers lequel ce phénomène est devenu un « problème ». Ensuite, nous montrerons qu'au même titre que le décrochage scolaire, le « raccrochage » est un objet sociologique, et que ce dernier requiert l'attention des chercheurs et la mise en place d'une méthodologie adaptée pour l'investir.

Ainsi, le premier chapitre sera consacré à la description des mécanismes sociaux, culturels et économiques qui ont contribué à faire du décrochage scolaire un problème social majeur, légitimant sa mise sur agenda politique tout en déterminant la nature et la forme des actions publiques déployées pour tenter de le résorber. Nous nous intéresserons aux travaux sociologiques qui se sont saisis de cet objet d'étude, en en présentant les apports et les limites, tout en soulignant les points aveugles qu'il reste encore à investir sur cette thématique. Dans le second chapitre, nous présenterons le cadre théorique et les concepts qui soutiennent ce travail. Nous reviendrons à cette occasion sur les difficultés méthodologiques et empiriques rencontrées pour prendre en compte et analyser les dimensions temporelles et contextuelles des parcours de raccrochage.

Chapitre 1

Le décrochage scolaire : la construction d'un « problème » social et d'un objet sociologique

« Trop de jeunes sont en situation de décrochage scolaire. C'est la raison pour laquelle le Gouvernement mise sur l'éducation, première priorité budgétaire de 2013, qui restera la priorité du budget de l'État tout au long de ce quinquennat. Le dessein de la refondation de l'école de la République consiste à élever le niveau général de tous les élèves, réduire par deux la proportion des élèves qui sortent du système scolaire sans qualification et amener tous les élèves à maîtriser le socle commun de connaissances, de compétences et de culture à l'issue de la scolarité obligatoire. »¹²

Depuis les années 1990, les discours politiques, les textes de loi, les décrets ou les instructions ministérielles insistent sur la nécessité de lutter contre le décrochage scolaire. Désormais considéré comme un « problème » alors qu'il était encore récemment envisagé comme un « phénomène » (Glasman & Douat, 2011a ; Bernard, 2011 ; Zaffran, 2015c), le décrochage scolaire retient l'attention des pouvoirs publics et les mesures se multiplient pour tenter de le résorber. Parallèlement, les sociologues se sont emparés de cet objet d'étude, et leurs résultats ont permis d'éclairer les processus de décrochage et de guider l'action publique. Pour autant, certaines zones d'ombre persistent, et si les processus de décrochage sont aujourd'hui bien connus, cela est moins le cas des processus de raccrochage alors même que les actions publiques se diversifient pour tenter de favoriser le retour des jeunes décrocheurs dans un parcours de formation.

A) La mise sur agenda politique du décrochage scolaire

Le décrochage scolaire n'est pas un phénomène nouveau. En France, en 1939, seuls 53% des jeunes obtenaient leur certificat d'études primaires (Carpentier, 2000) et en 1975, un quart des élèves d'une même génération interrompait ses études au collège ou en première année de

¹² Rapport « Priorité Jeunesse », Comité interministérielle de la Jeunesse, 21 février 2013, p.16

CAP ou de BEP (Note d'information août 2012, MEN) sans que cela ne fasse l'objet d'une visibilité sociale ou institutionnelle. Ces sorties précoces du système éducatif ont progressivement diminué au cours des dernières décennies et sont estimées aujourd'hui à 110 000, soit 9 % des 18-24 ans (Depp, 2015)¹³. Pour autant, la préoccupation à lutter contre le décrochage scolaire s'est accentuée jusqu'à devenir une priorité centrale tant au niveau européen que national. Les transformations économiques et sociales qui ont affecté la société française ont été autant de conditions propices à la mise sur agenda politique du décrochage scolaire. Toutefois, les traitements médiatique, politique et institutionnel qui en ont été faits hiérarchisent les multiples enjeux qu'il revêt et éclairent les orientations actuellement données aux politiques éducatives.

1) La « démocratisation scolaire » et la norme de la diplômation

Pendant longtemps, l'échec scolaire des élèves et leur abandon prématuré de l'école ne posait problème ni à l'institution, ni aux familles. Souvent absents, peu impliqués dans leur scolarité, ils attendaient plus ou moins patiemment que leur âge leur donne accès aux travaux domestiques, à ceux des champs ou à ceux de l'usine. L'« idéologie des dons » (Bourdieu & Passeron, 1970) ne rendait pas ces échecs douloureux car ils étaient considérés comme normaux, perpétuant le cours naturel des destins sociaux (Dubet, 2014). Le marché du travail disposait alors d'un important réservoir de professions manuelles, ne nécessitant pas de diplôme ou de qualification. L'arrêt précoce des études se conjugait donc à une entrée rapide dans l'emploi, souvent le même que celui occupé par les parents, et n'impliquait ni dévalorisation de soi, ni stigmatisation ni remise en cause de l'ordre scolaire (Zaffran, 2014).

¹³ Ces chiffres doivent être saisis avec prudence car, comme le mettent en évidence Gérard Boudesseul et Céline Vivent, il n'est pas aisé de déterminer le nombre d'élèves en situation de décrochage : les modes de calculs divergent selon les établissements scolaires, les rectorats, les CFA et les services du ministère de l'Intérieur (Boudesseul & Vivent, 2012). En outre, la mesure de l'absentéisme, principal indicateur de la déscolarisation des jeunes, reste imparfaite. D'une part, les établissements scolaires ne se fondent pas sur les mêmes critères pour déterminer ce qu'est un absentéisme « propice » au décrochage et les quatre demi-journées d'absences, censées donner l'alerte sur le décrochage d'un jeune, ne sont pas toujours signalées à l'inspection académique. L'estimation du taux de décrochage est donc fonction des chiffres de l'absentéisme qui dépendent eux-mêmes de la subjectivité des acteurs de la vie scolaire, qui enregistrent ou non les absences selon la manière dont ils apprécient les justifications avancées par les élèves et leur famille. D'autre part, les recherches sur les processus de déscolarisation ont montré les limites des liens entre absentéisme et décrochage scolaire : un élève absentéiste n'est pas forcément un élève en voie de décrochage et la présence à l'école ne protège pas non plus d'un décrochage (Glasman & Douat, 2011a). Enfin, l'estimation du nombre de décrocheurs peut également varier du fait des divergences des définitions retenues. Pour exemple, en 2012, le ministère de l'Éducation Nationale qui, conformément aux prérogatives européennes, définit le décrochage scolaire comme la sortie du système éducatif sans avoir obtenu un diplôme de niveau V (CAP ou BEP) ou de niveau supérieur (baccalauréat), estime le nombre de décrocheurs à 140 000 quand le dispositif SIEI (Système interministériel d'échange d'informations), qui inclut dans la définition du décrochage les jeunes titulaires d'un diplôme de niveau V non-inscrits dans un cursus de niveau supérieur, considère que le nombre de décrocheurs s'élève à 186 353 jeunes.

La dramaturgie de l'échec scolaire commence à se jouer à partir des années 60 lorsque s'amorce un progressif changement de l'organisation de l'école et de ses modalités d'accès. En 1959, la réforme Berthoin transforme la norme minimale d'éducation en faisant passer l'âge de la scolarité obligatoire de 14 à 16 ans et inaugure la création des collèges d'enseignement général (CEG) qui seront ensuite rejoints par les collèges d'enseignement secondaire (CES) et les collèges d'enseignement technique (CET). Rompant le modèle de l'élitisme républicain, la création du collège unique issue de la réforme Haby en 1975 marque les prémices d'une démocratisation scolaire qui se renforce à partir des années 80 et des lois Chevènement qui ambitionnent de conduire 80% d'une classe d'âge au niveau bac. Elles produisent alors une « seconde explosion scolaire » qui a de nombreuses conséquences sur la structuration de l'école et sur le public accueilli, tant en termes d'effectifs que de caractéristiques sociodémographiques. L'offre scolaire s'élargit, de nouvelles filières s'ouvrent et marquent la naissance de nouveaux diplômes, tels que le baccalauréat professionnel. L'effectif de l'enseignement secondaire augmente, tout comme l'âge moyen de sortie des études et le taux de bacheliers d'une même génération. Avec la massification scolaire et la volonté d'égalité des chances dont elle résulte, les enfants de milieux populaires sont de plus en plus nombreux à intégrer le lycée et l'objectif des « 80% de réussite au bac » est finalement atteint dans les années 2000. L'âge moyen de sortie du système éducatif passe de 19,9 ans en 1985 à 21,7 ans en 1995 et 95 000 jeunes supplémentaires atteignent le niveau bac entre 1987 et 1995 (Éducation & formations, 2003).

Cette priorité institutionnelle en faveur d'une ouverture de l'école aux classes populaires est à relier au contexte économique du moment. Accroître le niveau d'éducation était considéré comme le moyen de répondre aux besoins de mains-d'œuvre qualifiée des employeurs et comme la solution pour freiner la montée du chômage (Chauvel, 1998). Or, cette volonté politique d'élargir l'offre de scolarisation et ses conditions d'accès fait écho à la dégradation des conditions de travail des ouvriers, ce qui explique en partie son succès. Les familles de milieux populaires souhaitent soustraire leurs enfants du monde de l'usine qui, dans un contexte de déclassement et de disqualification des professions manuelles, prend la figure de repoussoir. Il s'agit non plus pour les familles de perpétuer les positions sociales qu'elles occupent mais d'encourager la mobilité sociale de leurs enfants (Beaud, 2003).

De cette progressive ouverture des études à tous, résulte un déplacement de la norme scolaire. Le seuil marquant l'achèvement de la scolarité dépasse la seule limite juridique, instituant l'obligation scolaire à 16 ans, pour converger vers l'obtention du baccalauréat. La norme

d'achèvement de la scolarité se combine donc à l'allongement des études et l'obtention d'un diplôme (Bernard, 2011 ; Millet & Moreau, 2011). Or, puisque dans cette école de masse, l'égalité des chances est érigée comme le ciment du système éducatif, que seul le mérite est le garant de la réussite scolaire, tous les jeunes, quel que soit leur milieu social, peuvent prétendre à l'obtention du baccalauréat et à la poursuite des études vers l'université. Les aspirations scolaires des familles et des élèves de milieux populaires s'élèvent et l'excellence scolaire devient un objectif que tous veulent atteindre (Duru-Bellat, 2009).

Nombreux seront les sociologues à démontrer le caractère illusoire de cette démocratisation scolaire en insistant sur le fait qu'elle est quantitative avant d'être qualitative (Duru-Bellat, 2006). Elle est ainsi décrite sous la plume de plusieurs sociologues comme une démocratisation ségrégative (Merle, 2009) qui, loin d'aplanir les inégalités sociales, les perpétuent de manière plus insidieuse, notamment à travers la hiérarchisation des filières scolaires qu'elle construit (Chauvel, 1998) et l'élimination différée des élèves de milieux populaires qu'elle produit (Oeuvarard, 1979).

Nonobstant les résultats des différents travaux sociologiques qui démontrent que, malgré ses velléités égalitaires, l'école reproduit et légitime les inégalités sociales (Bourdieu & Passeron, 1964 ; 1970), la croyance collective d'une égalité devant la réussite scolaire s'ancre solidement dans la société française. Dès lors, ne pas accéder aux études supérieures et *a fortiori* ne pas obtenir le baccalauréat jette le discrédit sur l'élève. L'injonction de performance scolaire transforme le droit de réussir en un devoir de réussite (Brucy, 2011). Il n'est plus possible d'attribuer la responsabilité de son échec à des causes externes et naturelles, l'argument de la fatalité sociale des destins scolaires ne pouvant plus être légitimement mobilisé (Dubet, 2014). Le décrocheur devient donc un jeune « anormal » qui, par manque de motivation ou d'investissement dans sa scolarité ou en raison de caractéristiques psychologiques particulières, n'a pas su saisir la chance de réussite qui lui était offerte par le système éducatif : « libre d'entrer dans un système scolaire dont les frontières se sont ouvertes, proclamé autonome dans son travail et dans le choix de ses centres d'intérêt, sommé de faire « un projet » personnel, l'élève qui ne dispose pas des conditions requises pour se montrer à la hauteur voit tout cela se retourner contre lui et le plomber au lieu de le promouvoir » (Glasman & Douat, 2011a, p.66). Stéphane Beaud et François Dubet notamment montrent à quel point ce déplacement des responsabilités de la collectivité vers le jeune et sa famille provoque déceptions et frustrations, stigmatisation et mal-être (Dubet, 1991 ; Beaud, 2003).

2) L'emprise du titre scolaire sur l'insertion professionnelle

Alors que les mutations successives du système éducatif font de l'allongement des études et de la diplomation l'étendard de la réussite scolaire et personnelle, transformant la représentation sociale de l'échec scolaire et son vécu, le marché du travail fait face dans le même temps à d'importants bouleversements qui renforcent l'emprise du titre scolaire sur les destins sociaux (Millet & Moreau, 2011).

Dans les années 70, le contexte était celui du plein emploi ce qui permettait aux jeunes de s'insérer rapidement dans le monde professionnel, quel que fût leur bagage scolaire. La demande de main-d'œuvre étant forte, la diplomation n'était pas un pré-requis à l'obtention d'un emploi. La fin des années 80 sonne le glas de cette situation et annonce une montée progressive du taux de chômage qui touche aujourd'hui 24 % des jeunes âgés de 15 à 24 ans (INSEE, 2015). À cette période, c'est également la structure de la population active qui se transforme : les emplois de manœuvres sont progressivement supprimés quand dans un même mouvement le secteur tertiaire se développe (loisirs, tourisme, technologies de pointe). Ainsi, les besoins de mains-d'œuvre qualifiée se font plus pressants tandis que les offres d'emplois non qualifiés se raréfient.

Cette diminution du nombre d'emplois non qualifiés à pourvoir s'accompagne aussi d'une transformation des exigences des employeurs. La démocratisation scolaire a entraîné la production de diplômes à la chaîne, leur faisant perdre leur caractère d'exception (Passeron, 1982). Ce double mouvement d'inflation du nombre de diplômes et de déflation de leur valeur contribue donc à en accroître la nécessité pour s'insérer professionnellement sans qu'ils ne soient suffisants pour garantir l'accès à un emploi (Duru-Bellat, 2006). Le taux de chômage étant élevé, les employeurs peuvent se permettre de devenir plus exigeants sur les titres scolaires à posséder, ce qui tend à produire un « déclasserement vertical » soit un décalage entre le diplôme obtenu et l'emploi occupé (Esterle, 2007). Si la concurrence entre les diplômés est donc exacerbée par la faible offre d'emplois, celle-ci n'en est que plus saillante entre les diplômés et les non-diplômés. La hausse générale du niveau de formation étant devenue la norme et les employeurs disposant d'un important réservoir de main-d'œuvre, ce sont les candidatures des jeunes diplômés plutôt que celles des non-diplômés qui sont retenues, même s'il s'agit de postes non qualifiés. L'augmentation de l'emploi non qualifié ne va donc pas de pair avec une diminution du chômage chez la population non qualifiée puisque ces postes sont désormais investis par les individus diplômés (Rose, 2012). De ce point de vue et comme le

souligne Joël Zaffran, le décrochage scolaire « est un problème moins à cause d'une raréfaction des emplois non qualifiés que d'un glissement des jeunes diplômés sur ce type d'emplois » (2015c, p.171).

Arrêter l'école avant l'obtention d'un diplôme ne revêt donc plus la même signification lorsque le marché du travail n'est plus en mesure de proposer des emplois aux jeunes « accidentés de l'école » (Brandibas & Fouraste, 2005) ou que ceux qu'ils proposent sont précaires et instables. L'avènement d'une société de communication couplée aux transformations des formes d'organisation du travail élèvent le niveau de qualification attendu et les jeunes décrocheurs rejoignent la grande famille des non qualifiés qui sert de variable d'ajustement sur le marché du travail (Villechaise & Zaffran, 2004). Si l'obtention d'un diplôme est donc devenue une norme sociale au regard des transformations de l'offre de formation scolaire et de ses conditions d'accès, la force de cette norme se décuple sous le poids que revêt le diplôme sur le marché du travail (Eckert, 2011). Dans un tel contexte, sortir du système éducatif sans diplôme c'est courir le risque de la stigmatisation mais également celui du chômage ; ces deux risques se renforçant mutuellement.

3) Le décrochage scolaire et la théorie du capital humain

Dans un contexte où l'allongement des études revêt à la fois un enjeu symbolique et social, qu'une scolarité sanctionnée par la détention d'un diplôme apparaît, si ce n'est comme la garantie d'une entrée paisible sur le marché du travail, tout du moins comme un facteur protecteur du chômage, le décrochage scolaire est appréhendé comme l'anticipation d'un échec à l'insertion sociale des individus. Or, plus que d'apparaître comme une menace pour le développement du bien-être individuel, les sorties précoces du système éducatif sont également perçues comme une menace pour le développement économique des pays.

Le sentiment d'urgence à lutter contre le décrochage scolaire s'accélère lorsque les coûts économiques de ce phénomène sont mis en lumière. Dans la mesure où les décrocheurs ont plus de difficultés à trouver un emploi, que ceux qu'ils occupent sont souvent précaires, que leur parcours d'insertion se compose d'allers-retours entre emplois instables et périodes de chômage, ils requièrent une prise en charge sociale plus importante et reversent moins d'impôts à la collectivité. Dès 2005, le Pacte Européen pour la Jeunesse insiste sur les enjeux économiques de la qualification et de la formation des jeunes. Le rapport européen de mars 2007 « Investir dans les jeunes : une stratégie d'*empowerment* » indique qu'« un investissement opportun et effectif dans les jeunes est la clé d'un avenir économiquement et

socialement prospère »¹⁴. Ces invitations à l'action publique en faveur de la lutte contre le décrochage sont relayées et précisées en 2011 par le Parlement Européen qui estime que « le manque d'instruction peut être à l'origine d'un déficit économique et social considérable, dans la mesure où la masse salariale est réduite, avec pour conséquence que la croissance économique est plus faible, que les revenus fiscaux sont moins élevés et que les services publics doivent supporter une plus lourde charge dans les domaines des soins de santé, de la justice pénale et des prestations sociales »¹⁵.

Bien que les coûts du décrochage soient difficiles à évaluer et que les chiffres présentés soient sujets à caution¹⁶, leurs effets sur la mise sur agenda politique de cette thématique justifient que nous les présentions brièvement. Les études réalisées aux États-Unis estiment que les sorties précoces du système éducatif représentent un coût de 306 000 euros par décrocheur,¹⁷ quand il serait de 250 000 euros au Canada¹⁸. Du côté européen, le coût du décrochage est estimé selon les pays entre 200 000 et 300 000 euros par individu quittant prématurément le système éducatif. En France, on estime qu'un décrocheur coûte à la collectivité et tout au long de sa vie près de 220 000 euros (Weixler, 2014) ce qui représenterait, en cumulant l'ensemble des décrocheurs, un coût annuel de 30 milliards d'euros¹⁹.

La mise en perspective du coût économique des sorties précoces du système éducatif contribue à ce que la thématique du décrochage prenne une acuité nouvelle. À l'heure de l'explosion des dettes nationales et des politiques d'austérité défendues par Bruxelles, le coût

¹⁴ Cf. [<http://www.youthforum.org/assets/2013/10/0781-08FR-FINAL.pdf>]

¹⁵ Parlement européen, Direction générale des politiques internes, département thématique des politiques structurelles et de cohésion, *Réduire le décrochage scolaire précoce dans l'Union Européenne*, 2011. Cité par Joël Zaffran (Berthet & Zaffran, 2014).

¹⁶ Nevzer Stacey rappelle par exemple que les conséquences économiques du décrochage scolaire dépendent de facteurs importants, telles que les procédures de choix des individus et des familles qui guident et orientent les parcours, et qui ne sont pas mobilisées pour mesurer ces coûts (Stacey, 1998). On note également que les indicateurs retenus pour estimer les coûts du décrochage ne sont pas toujours précisés ou ne sont pas les mêmes d'une étude à l'autre. Par exemple, l'enquête de Rouse (Rouse, 2005, cité par Blaya, 2010) évalue le coût du décrochage aux États-Unis en s'appuyant sur le manque à gagner en termes d'impôts reversés à la collectivité quand l'enquête menée par Olena Hankivsky au Canada s'intéresse à la fois au coût du décrochage dans les domaines de la santé, de l'aide sociale, de la criminalité, du travail et de l'emploi (Hankivsky, 2008). Ainsi, l'OCDE, en 1998, rappelait que les estimations des coûts économiques du décrochage devaient être saisies avec prudence, concédant que : « les avantages nets pour la personne, sous forme d'augmentation des revenus et d'amélioration des possibilités d'emploi, sont souvent évidents mais il n'est pas toujours facile de déterminer les avantages pour la société » (OCDE, 1998).

¹⁷ Belfield & Levin, *The Economic Losses From High School Dropouts in California*, California Dropouts Research Project Report, 2007 cf [<http://cdrp.ucsb.edu/researchreport1.pdf>]

¹⁸ Hankivsky, *Cost Estimates of Dropping Out of High School in Canada*, 2008

¹⁹ Selon la Ministre de l'Éducation nationale, Najat Vallaud-Belkacem, qui précise ce coût global dans son allocution du 1^{er} décembre 2015.

des sorties précoces du système scolaire ne manque pas de préoccuper les instances européennes et nationales. Le décrochage scolaire se transforme en problème économique et le résorber devient un moyen pour l'Europe de diminuer les dépenses publiques : « Réduire le taux européen de décrochage scolaire précoce d'à peine un point de pourcentage apporterait à l'économie européenne près d'un demi-million de jeunes employés qualifiés potentiels en plus chaque année » (Weixler, 2014, p.8).

C'est ainsi que la théorie du capital humain émerge sur la scène de la lutte contre le décrochage scolaire. Sur fond de crise économique, l'éducation est considérée comme un investissement d'avenir et une ressource stratégique. En donnant aux jeunes la possibilité d'accumuler des connaissances, les pays espèrent accroître leur productivité et leur compétitivité. Le besoin d'école devient alors aussi un besoin de croissance économique.

4) Le contexte idéologique et le paradigme sécuritaire

Le paradigme sécuritaire qui se développe en France à la fin des années 90 va également accélérer la mise sur agenda politique de la lutte contre le décrochage scolaire et en inscrire les enjeux sur le registre de l'ordre public. De nombreux sociologues démontrent les liens étroits qui unissent l'émergence du discours sécuritaire en France et la transformation du regard politique et social porté sur les décrocheurs (Millet & Thin, 2005 ; Douat, 2007 ; Blaya, 2010, 2012 ; Bernard, 2011 ; Glasman & Oeuvarard, 2011 ; Berthet & Zaffran, 2014).

Le colloque de Villepinte, « *Des villes sûres pour des citoyens libres* », organisé en octobre 1997 sur l'initiative du Ministère de l'intérieur, pose la première pierre à la construction politico-médiatique de l'image d'un décrocheur délinquant, représentant une menace pour la sécurité publique. Dans le discours d'ouverture de ce colloque, Jean-Pierre Chevènement, alors Ministre de l'Intérieur du gouvernement de Lionel Jospin, insiste sur « la croissance de la délinquance des mineurs » qu'il impute « aux impuissances » de la société à transmettre ses valeurs et plus particulièrement au manque de pouvoir socialisateur des parents. Martine Aubry précise que « les causes du crime » sont à rechercher du côté des familles et de leur défaut d'autorité, car il est alors entendu que des jeunes qui ne sont « pas ou peu socialisés, sans structure mentale et affective n'ont souvent pour seul réflexe que la violence »²⁰. C'est donc à l'école qu'incombe la responsabilité de pallier les « défauts d'éducation » des familles

²⁰ Discours de Martine Aubry, « Des villes sûres pour des citoyens libres », Colloque de Villepinte, octobre 1997.

et de « civiliser des enfants qui ne sont pas naturellement enclins à l'être » ; une mission qu'elle ne peut accomplir sans « une soumission sans faille à la loi d'obligation scolaire »²¹.

Le plan gouvernemental de lutte contre la violence en milieu scolaire, présenté quelques jours après la tenue de ce colloque, officialise les causalités supposées entre absentéisme scolaire et délinquance. L'éducation y est considérée comme « la condition première » de la prévention de la violence quand l'absentéisme scolaire y est présenté comme menant à la marginalisation et à la délinquance²². Les contrats locaux de sécurité, instaurés en 1998, invitent les établissements scolaires à une vigilance accrue face aux risques de délinquance et à un renforcement de leurs liens avec les différentes instances concernées (Protection Judiciaire De La Jeunesse, services de police, de gendarmeries, travailleurs sociaux, ...). La circulaire relative à la politique pénale en matière de délinquance juvénile du 15 juillet 1998 entérine cet amalgame puisqu'elle exhorte l'Éducation nationale à « engager des actions pour limiter l'absentéisme scolaire et la déscolarisation des mineurs qui sont, nous le savons, facteurs de délinquance »²³. Comme le met en évidence Étienne Douat, la mission de moralisation et de civilisation de la jeunesse alors confiée à l'école pour combattre la délinquance fait écho à l'idéologie de la gauche républicaine incarnée par Jules Ferry qui estimait que l'avènement de la scolarité obligatoire et son accès à tous permettraient de pacifier la société. C'est donc l'intention d'assurer un sentiment d'unité nationale capable de soumettre les élèves les plus résistants à l'ordre social et à ses contraintes, qui anime les politiques éducatives menées à la fin des années 90 (Douat, 2007).

Toutefois, l'amalgame délinquance/décrochage prend une acuité nouvelle à partir des années 2000 et plus particulièrement avec l'arrivée de Nicolas Sarkozy au ministère de l'Intérieur. Il insiste à l'occasion de son projet de sécurité intérieure sur le fait que l'absentéisme est le premier pas vers la délinquance et fait entrer la thématique du décrochage scolaire par la grande porte de son ministère. Si le sujet n'est pas nouveau, sa lecture politique ne se fait plus à travers les lunettes de la prévention mais à travers celle de la répression. La perspective adoptée est alors essentialiste et déficitaire (Douat, 2015). On ne compte plus les expressions

²¹ *Ibid.*

²² *Ibid.*

²³ Cité par Étienne Douat (Douat, 2007)

belliqueuses employées alors par Nicolas Sarkozy et ses ministres²⁴ pour montrer leur détermination à lutter contre le décrochage scolaire (Zaffran, 2014).

Instauré en 2004, le décret du « contrôle de la fréquentation et de l'assiduité scolaires » fait de l'absentéisme un délit et prévoit des sanctions pénales en cas de manquement à la norme d'obligation scolaire. Faisant fi des résultats des recherches menées sur les processus de déscolarisation qui en démontrent pourtant toute la complexité et insistent sur la part de responsabilité du système scolaire, c'est vers les parents que l'on se tourne pour identifier des coupables. On instaure la convocation des familles par les services de police, l'amende parentale de 750 € en cas de non présentation de l'enfant à l'école, la suspension des allocations familiales ou encore des stages de responsabilisation pour les parents ; autant de mesures qui n'auront pour seul effet que celui d'alimenter les sentiments de stigmatisation des élèves et de leurs parents²⁵.

Ce décret de 2004 renforce et modélise également le repérage des élèves absentéistes ; un repérage qui ne se fait plus au terme de quatre demi-journées d'absence mais - puisque l'heure est à la « tolérance zéro » - dès la première absence : « Il est tenu, dans chaque école et établissement scolaire public ou privé, un registre d'appel sur lequel sont mentionnées, pour chaque classe, les absences des élèves inscrits. Tout personnel responsable d'une activité organisée pendant le temps scolaire signale les élèves absents, selon des modalités arrêtées par le règlement intérieur de l'école ou de l'établissement. Toute absence est immédiatement signalée aux personnes responsables de l'enfant qui doivent sans délai en faire connaître les motifs au directeur de l'école ou au chef de l'établissement »²⁶.

Cette gestion sécuritaire du décrochage scolaire et la logique de repérage et de comptage qui la sous-tend, impose de nouvelles tâches administratives aux enseignants qui érodent leur temps d'enseignement et empiètent sur leur rôle de pédagogue. Cette mesure n'en est qu'une parmi d'autres mais elle est symptomatique du déplacement des préoccupations qui s'opère. Plus que de représenter un risque pour le développement du bien-être individuel des jeunes et un frein au développement économique, le décrochage scolaire se conçoit comme un risque

²⁴ Pour ne citer que quelques exemples, lors de son discours à Avignon le 29 septembre 2009 sur le thème de la jeunesse, Nicolas Sarkozy insiste sur « la guerre sans merci » qu'il entend livrer « aux décrocheurs » et non au décrochage. De même, lors de la séance de questions au gouvernement du 26 mai 2010, Luc Chatel, alors ministre de l'Éducation nationale, parle du décrochage scolaire comme d'un « fléau » auquel il faut « déclarer la guerre » et appelle à l'élaboration d'un « arsenal » de mesures.

²⁵ Il est aujourd'hui avéré que ces diverses sanctions parentales, qu'elles prennent la forme d'une amende ou de la suspension des allocations familiales, n'ont pas eu d'effet sur l'absentéisme des élèves (Blaya, 2010 ; Douat, 2015).

²⁶ Article R131-5 du code de l'Éducation

pour la sécurité publique. La mission confiée à l'école est désormais moins celle de favoriser la moralisation des jeunes par l'apprentissage de la citoyenneté comme le défendait le gouvernement précédent, que celle d'assurer leur gardiennage et leur surveillance. Les jeunes qui sont hors des murs de l'école sont considérés comme des jeunes « à la dérive », « trainant » au bas des tours en quête de la moindre incivilité à commettre²⁷. Le rôle de l'école est donc de les maintenir coûte que coûte au sein des établissements scolaires.

Les « émeutes » urbaines de 2005 et leur traitement médiatique ajoutent de l'eau au moulin sécuritaire de la politique menée par Nicolas Sarkozy. Insistant avec force sur la dangerosité des jeunes absentéistes, nombreux sont les médias à légitimer les actions menées par le ministre de l'Intérieur (Douat, 2007). Dans la foulée de ces émeutes, les préfets sont enjoins à renforcer la coopération entre l'École, la Police et la Justice au niveau local afin de développer le partage d'informations sur les situations d'absentéisme et de sanctionner au plus vite les parents des auteurs de trouble. La loi de prévention de la délinquance de 2007 ou encore le rapport Bockel de novembre 2011 ne feront que renforcer cette logique de répression de l'absentéisme et contribueront davantage à faire des parents les responsables des maux scolaires de leurs enfants. Cette orientation sécuritaire donnée aux politiques éducatives, alimentée et alimentant le climat anxigène du moment, a donc transformé le décrochage scolaire en un problème de sécurité publique et a contribué à laisser dans l'ombre une partie de ses enjeux sociaux.

En définitive, la thématique du décrochage scolaire ne devient digne d'intérêt pour les pouvoirs publics qu'à partir du moment où les conditions socio-historiques sont réunies pour faire de ce phénomène ancien, un « problème » social récent. Les successives transformations des contextes social, scolaire et économique français sont autant de circonstances propices à la mise sur agenda politique du décrochage scolaire. Mettre en exergue un élément de ces contextes plutôt qu'un autre pour justifier de l'émergence du décrochage scolaire sur le devant de la scène institutionnelle ne serait pas pertinent car toutes ces transformations sont interreliées et s'influencent réciproquement. C'est bien sous l'impulsion conjointe des transformations des missions confiées à l'école - différemment conçues selon les gouvernements -, des fluctuations de la nature et du nombre d'emplois disponibles sur le marché du travail - qui évoluent au gré des évolutions technologiques, des rapports au travail

²⁷ Cette vision particulièrement négative des jeunes décrocheurs est évidente dans le rapport Bockel qui s'ouvre sur une citation de Socrate laissant transparaître le peu de crédit moral accordé à la jeunesse: « Nos jeunes aiment le luxe, ont de mauvaises manières, se moquent de l'autorité et n'ont aucun respect pour l'âge. À notre époque, les enfants sont des tyrans ». Cf. [http://www.ville.gouv.fr/IMG/pdf/Rapport_Bockel.pdf]

ou encore de la structure démographique de la population -, de la mise en lumière des coûts du décrochage scolaire - qui trouvent une oreille attentive dès lors que les pays se trouvent confrontés à des difficultés économiques -, ou encore de l'irruption brutale de faits divers aux premières pages de l'actualité - qui sur fond de panique morale alimentent les angoisses collectives -, que les normes juridiques et sociales se transforment et que les décrocheurs se voient tour à tour assigner les étiquettes de « déviants », d'« inconscients », d'« incapables », voire de « fardeaux » pour la collectivité. En ce sens, s'intéresser à la problématisation du décrochage scolaire éclaire l'évolution des actions éducatives entreprises ces dernières décennies et les raisons pour lesquelles ce qui était perçu il y a encore peu de temps comme un phénomène, si ce n'est anodin, tout du moins banal, se place désormais « du côté de la frontière de l'illégitime et de l'inacceptable » (Bernard, 2011, p.45).

B) Les politiques publiques de lutte contre le décrochage scolaire : entre prévention, intervention et remédiation

Dans le contexte socio-économique actuel, le décrochage scolaire n'est donc plus tolérable et le combattre devient une priorité tant à l'échelle européenne que nationale et régionale. Toutefois, il est malaisé de savoir à quel moment, dans quels secteurs et à quels niveaux l'action publique doit intervenir : doit-on se focaliser sur les jeunes, sur leur famille, sur l'école, sur le marché du travail ou plus largement sur les conditions de vie des individus pour lutter contre le décrochage scolaire ? Faut-il tenter de le prévenir ou doit-on proposer des solutions en aval de ces sorties scolaires prématurées ? Comment la politique européenne influence-t-elle la construction de l'action publique en France ? De quelle marge de manœuvre disposent les collectivités locales pour s'adapter aux objectifs nationaux ?

Afin d'esquisser une réponse à ces questions, nous reviendrons sur les injonctions européennes et leurs conditions de formulation ainsi que sur la manière dont la France s'en est saisie en distinguant plusieurs temps forts de la construction des politiques éducatives nationales. Nous rendrons également compte des expérimentations menées au niveau local et nous interrogerons leur place dans l'action publique nationale.

1) L'Europe, pourvoyeur d'objectifs en matière de lutte contre le décrochage

La préoccupation à lutter contre le décrochage scolaire n'apparaît pas simultanément sur les agendas politiques des différents pays. Alors que cette préoccupation anime les politiques publiques des pays d'Amérique du Nord depuis les années 60, elle n'émerge que tardivement au sein des pays membres de l'Union Européenne.

Dès les années 1970 et en raison d'un manque de main-d'œuvre qualifiée, le Québec entreprend une grande réforme des pratiques scolaires. Cette réforme sera rapidement complétée par la mise en place d'une importante série de programmes d'actions publiques s'adressant aux décrocheurs. Certains de ces programmes se concentrent sur le développement personnel des jeunes (motivation, estime de soi), d'autres sur la structure scolaire avec une transformation de l'organisation de l'école (faible effectif par classe, davantage de suivi de l'élève), sur la formation professionnelle (actions de revalorisation de la voie professionnelle), et certains enfin sur l'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants (Perron, 2013). Cette préoccupation à lutter contre le décrochage scolaire est encore plus ancienne aux États-Unis. Comme le rappelle Pierre Yves Bernard, l'expression « décrochage scolaire » émerge dans l'espace public dès les années 60 et prend davantage d'ampleur à la suite du rapport « *A Nation at Risk* » de 1983 qui met en évidence l'inefficacité du système éducatif américain et souligne les risques que cela induit à long terme pour l'économie américaine et le développement de sa compétitivité (Bernard, 2011).

L'Union Européenne s'empare quant à elle pour la première fois de la question du décrochage scolaire sous l'impulsion d'Édith Cresson, alors Commissaire chargée de la recherche, de l'éducation et de la formation, et de son « Le livre blanc sur l'éducation et la formation », présenté au sommet des chefs d'État de décembre 1995, à Madrid. Ce livre blanc identifie « trois chocs moteurs » ayant entraîné l'avènement d'une « société cognitive »²⁸ :

- Le choc de la société et de l'information qui se concrétise par la transformation de la nature du travail effectué, du rapport au travail et plus largement des conditions de travail.

²⁸ Commission sur l'éducation et la formation, 1995, *Enseigner et apprendre : vers la société cognitive*, Cf.[http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf]

- Le choc de la mondialisation de l'économie qui tend à gommer les frontières entre les marchés du travail nationaux et produit une concurrence internationale entre les individus.
- Le choc de la civilisation scientifique et technique qui précipite les transformations technologiques et en impose la maîtrise pour pouvoir entrer sur le marché du travail.

Ces « trois chocs » réclamant une élévation du niveau général des qualifications, le livre blanc préconise une action commune au niveau européen qui s'articule autour d'une revalorisation de la culture générale et d'un développement de l'aptitude à l'emploi et à l'activité. Plus précisément, le livre blanc appelle de ses vœux la construction d'une « Europe de l'éducation » fondée sur cinq objectifs principaux²⁹ :

- l'acquisition de connaissances nouvelles
- le rapprochement de l'école et de l'entreprise
- la lutte contre l'exclusion
- la maîtrise de trois langues communautaires
- le traitement sur un plan égal de l'investissement physique et de l'investissement en formation

La thématique du décrochage scolaire apparaît donc dans la formulation du troisième objectif, « la lutte contre l'exclusion », qui s'accompagne notamment d'une recommandation à mettre en place des écoles de la deuxième chance « offrant aux jeunes exclus du système éducatif les meilleures formations et le meilleur encadrement pour leur donner confiance en eux »³⁰. Les réactions des États membres à ce livre blanc ne se font pas attendre. Tous assurent de leur volonté d'être associés à ce débat mais ils soulignent les difficultés qu'ils pourraient rencontrer dans la mise en œuvre des actions recommandées. Certains pays craignent en effet que ces actions remettent en cause les spécificités de leur modèle éducatif. D'autres pays estiment à l'inverse que ces préconisations ne sont pas à la hauteur de l'enjeu et que seule une vaste et profonde transformation des systèmes d'éducation sera à même de mettre un terme aux échecs scolaires et à l'exclusion sociale qu'ils provoquent (Faure & Massacret, 1997).

La focale se resserre davantage autour de la question du décrochage scolaire à l'occasion du Sommet de Lisbonne qui se tient en 2000. Afin de « devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde », cinq objectifs sont distingués pour les

²⁹ *Ibid*, p.2

³⁰ *Ibid*, p.65

pays membres de l'Union Européenne. Parmi eux, trois objectifs font explicitement référence à la lutte contre le décrochage scolaire : les pays membres sont en effet invités à généraliser l'accès au second cycle de l'enseignement secondaire, à réduire les sorties précoces du système éducatif pour qu'elles atteignent 10 % et à développer la formation des adultes.

Les différents pays européens se sont progressivement saisis de ces injonctions et des progrès furent réalisés sur le volet de la lutte contre le décrochage : le taux de sorties précoces du système éducatif en Europe est passé de 17,6 % à 14,4 % entre 2000 et 2010³¹. Toutefois, seul 10 des 27 pays membres affichaient en 2010 un taux de décrochage inférieur à 10 %³². Il fut donc décidé lors du Conseil Jeunesse et Culture de mai 2009, de reconduire l'ensemble des objectifs du traité de Lisbonne avec le lancement du plan de coopération « Éducation et Formation 2020 ».

Si l'ensemble de ces prérogatives européennes harmonisent les objectifs à atteindre en manière de lutte contre le décrochage et que les pays membres peuvent compter sur le soutien financier de l'Europe³³, les actions menées restent de la responsabilité nationale et leur forme diverge selon le terreau socio-économique sur lequel se construisent les motivations à lutter contre le décrochage. D'un pays à l'autre, les causes et les conséquences du décrochage sont interprétées à travers des grilles de lecture différentes et les actions entreprises ne sont pas impulsées par les mêmes logiques. Alors que dans certains pays c'est le souci d'équité qui prime, pour d'autres c'est davantage celui de la sécurité publique et, pour d'autres encore, celui de la réduction des dépenses (Bernard, 2011).

Les Pays-Bas ont par exemple choisi d'orienter la lutte contre le décrochage en travaillant sur l'orientation scolaire des élèves et en rapprochant les décrocheurs des entreprises afin de leur fournir des « compétences de base ». De son côté, le Royaume-Uni a promulgué une loi de responsabilisation des parents en 1998. Celle-ci fait de l'absentéisme scolaire un délit et introduit la possibilité de juger les parents des élèves absentéistes. En Espagne, la lutte contre le décrochage scolaire se manifeste à travers le « Plan scolaire 2.0 » qui vise le

³¹ Parlement européen, Direction générale des politiques internes, département thématique des politiques structurelles et de cohésion, *Réduire le décrochage scolaire précoce dans l'Union Européenne*, 2011.

³² Il s'agit aussi des pays qui affichaient les taux de décrochage les plus faibles en 2000 : Slovénie (4,2%), la République Tchèque (4,9%), la Slovaquie (5%), la Pologne (6,6%), le Luxembourg (6,2%), la Suède (6,6%), la Lituanie (7,9%), l'Autriche (8,9%), les Pays-Bas (9,1%), le Danemark (9,6%), et la Finlande 9,8%. Cf. Ministère de l'Éducation nationale, *Concertation sur la refonte de l'école*, « Lutter contre le décrochage scolaire : éléments de comparaison internationale »

³³ Il s'agit de financements accordés via le Fonds social européen (FSE) et auquel peuvent prétendre tous les dispositifs qui luttent contre le décrochage, que ce soit dans une logique de prévention ou de remédiation.

développement des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) (Verdier, 2010).

Les actions déployées varient donc d'un pays à l'autre. En France, plusieurs temps forts marquent la construction de la politique de lutte contre le décrochage scolaire.

2) Les temps forts de la construction des politiques publiques françaises de lutte contre le décrochage scolaire

La politique publique française menée pour lutter contre le décrochage scolaire est variée et fait intervenir différents ministères, celui de l'Éducation nationale, de la Ville, de l'Emploi, ou encore celui de l'Intérieur. Depuis les années 80, de multiples mesures éducatives se sont succédées et de nombreux dispositifs ont été créés, transformés, progressivement abandonnés ou brutalement supprimés. Cette accumulation de dispositifs et leur juxtaposition ont d'ailleurs contribué à créer une sorte d'« effet mille-feuille » (Glasman & Douat, 2011b) qui complexifie la lecture et la compréhension des actions développées pour lutter contre le décrochage scolaire³⁴.

Le premier temps fort de la construction des politiques de lutte contre le décrochage scolaire date du début des années 80 et du « Rapport sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes » de Bertrand Schwartz, qui déclenche une première succession de mesures à destination des jeunes sans qualification. Constatant que les jeunes qui quittent précocement le système éducatif sont les principales victimes de la crise économique, l'action publique s'articule autour d'une politique de remédiation au décrochage scolaire axée sur la qualification. C'est à l'occasion de ce rapport que sont mis en place le plan « 60 000 jeunes » et le dispositif « jeunes en difficulté »³⁵. Sont également créées les Missions locales et les Permanences d'Accueil d'Information et d'Écoute, conçues comme des lieux d'aide à la construction d'un projet professionnel. L'attention portée aux jeunes non qualifiés se renforce davantage avec la création en 1984 du Dispositif d'insertion des jeunes de l'Éducation nationale (DIJEN) et des missions générales d'insertion (MGI) qui ont pour objectif de « remobiliser » les jeunes qui sont « sans solution » et qui ont quitté le système éducatif depuis moins d'un an. La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 introduit par ailleurs l'obligation pour l'Éducation nationale de préparer l'insertion sociale et

³⁴ Afin de ne pas nous livrer à une « présentation catalogue » peu intéressante, nous choisissons de ne pas décrire l'ensemble des mesures et des dispositifs mis en place depuis les années 80 mais de revenir sur les quelques moments clés de la construction des politiques éducatives françaises.

³⁵ C'est à ces premières actions que Claude Dubar s'intéresse dans son ouvrage (1987).

professionnelle des élèves et entend ouvrir et coordonner des possibilités de retour en formation : « La Nation se fixe comme objectif de conduire d'ici dix ans l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du certificat d'aptitude professionnelle ou du brevet d'études professionnelles et au niveau du baccalauréat. Tout élève qui, à l'issue de la scolarité obligatoire, n'a pas atteint un niveau de formation reconnu doit pouvoir poursuivre des études afin d'atteindre un tel niveau. L'Etat prévoira les moyens nécessaires, dans l'exercice de ses compétences, à la prolongation de scolarité qui en découlera³⁶ ».

Le volet dit de « remédiation » de la lutte contre le décrochage scolaire se renforce au mitan des années 90, tout en s'ouvrant à diverses actions de prévention. Ce nouvel équilibre entre remédiation et prévention s'observe notamment à travers le plan « NouvelleS chanceS » déployé en 1999. Celui-ci renforce les différentes actions menées en faveur de la remédiation tout en les orientant vers la prévention du décrochage et l'intervention à travers le développement de divers dispositifs tels que :

- Le groupe d'aide à l'insertion en lycée (GAIN) et les cellules de veille de prévention (CVP) qui ont pour mission d'identifier les élèves potentiellement décrocheurs afin de leur proposer des interventions pédagogiques, sociales, psychologiques ou médicales.
- Le module de repréparation à l'examen par alternance (MOREA) qui permet aux jeunes ayant échoué à l'examen final et sans établissement scolaire à la rentrée suivante de préparer à nouveau l'examen en alternance.
- Les dispositifs relais (classes relais, ateliers relais, internats relais) qui s'adressent aux jeunes identifiés par les enseignants comme étant en risque de décrochage³⁷ et qui visent à les réinsérer dans le système éducatif.
- Les RASED (Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté) qui rassemblent des psychologues et des enseignants spécialisés afin de mieux encadrer les jeunes qui présentent des difficultés scolaires ou psychologiques.
- Les SEGPA (sections d'enseignement général et professionnel adapté) et autres « classes adaptées » : il s'agit de classes réservées aux jeunes en grandes difficultés scolaires fonctionnant sur la base d'une individualisation pédagogique.

³⁶ Loi d'orientation sur l'éducation n°89-486 du 10 juillet 1989, article 3.

³⁷ Les jeunes considérés comme étant « en risque de décrochage » sont les élèves perturbateurs, absentéistes, perçus comme étant « profondément démotivés » et/ou ceux qui obtiennent de faibles résultats scolaires. Sur les processus d'orientation vers les dispositifs relais, voir : Millet M., Thin D., « Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du « désordre scolaire » dans les dispositifs-relais », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 149, septembre 2003. pp. 32-41.

Un troisième temps fort des actions menées contre le décrochage scolaire voit le jour au début des années 2000 et se comprend à l'aune de l'enjeu sécuritaire que revêt alors cette thématique. Les dispositifs mis en place se structurent davantage autour d'une logique de prévention du décrochage scolaire qu'autour d'une logique de remédiation. L'attention se dirige vers l'absentéisme scolaire, considéré comme un premier signe de décrochage, et se concentre sur les jeunes de moins de 16 ans, encore soumis à l'obligation scolaire. La loi de 2004 sur la fréquentation scolaire renforce ainsi le contrôle de l'absentéisme au sein des établissements scolaires, puis la loi Fillon du 23 avril 2005 instaure le programme personnalisé de réussite éducative soit l'obligation pour les chefs d'établissement de placer les élèves en difficulté dans un dispositif de soutien.

Enfin, un quatrième temps fort de la construction de ces politiques de lutte contre le décrochage s'observe avec l'arrivée au pouvoir de François Hollande en 2012, qui modifie le rapport de force entre prévention et remédiation et ouvre davantage la voie à l'intervention. En effet, outre la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 qui se fixe pour objectif de « favoriser la réussite de tous les élèves », le gouvernement de Jean-Marc Ayrault prenait l'engagement fin 2012 « de réduire de 50 % le flux annuel des décrocheurs (...) et d'offrir à tout jeune déscolarisé de 16 à 18 ans une solution de formation ou un service civique », un objectif par ailleurs réaffirmé en janvier 2014³⁸. Pour ce faire, la Mission Générale d'insertion (MGI) changeait de nom pour devenir la Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire (MLDS) et le dispositif « Objectif Formation-Emploi » était lancé en décembre 2012. Ce dispositif se fonde sur plusieurs mesures, toutes orientées vers le raccrochage des jeunes : la mise en place d'un contrat « Objectif formation-emploi » pour chaque décrocheur qui permet l'élaboration d'un parcours personnalisé de retour en formation, la création des « Réseaux Formation, Qualification, Emploi » (FOQUALE) qui ont pour objectif de coordonner et de développer l'offre de raccrochage, la désignation d'un tuteur pour chaque jeune ou encore le renforcement des plateformes d'appui et de suivi des décrocheurs (PSAD) et du Système Interministériel d'Échange d'Informations (SIEI). Le SIEI et les PSAD s'inscrivent dans une logique d'intervention. Ils visent à améliorer le repérage des décrocheurs et à favoriser leur retour dans un parcours de formation : en recoupant les bases de données des établissements scolaires, le SIEI permet d'établir une liste de jeunes non-diplômés et sortis du système scolaire, quand les PSAD, majoritairement pilotées par des centres d'information et

³⁸ Cf. [<http://www.education.gouv.fr/cid66974/decrochage-scolaire-a-quoi-se-raccrocher.html>]

d'orientation (CIO), des missions locales (ML) et des MLDS, sont chargées de les recontacter afin de leur offrir une solution de retour en formation. Cette priorité donnée au rattachement est réaffirmée à l'occasion de la présentation le 21 novembre 2014 par Manuel Valls, Premier ministre, et Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'Éducation nationale, du plan « Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire ». Ce plan se traduit notamment par la mise en œuvre effective du droit de retour en formation qui avait été prévu par la loi de refondation de l'école de 2013³⁹, la création d'un site internet « Reviens te former » et le lancement d'un numéro vert dédié aux décrocheurs et à leur famille.

Le volet préventif de la lutte contre le décrochage scolaire reste présent et il est même renforcé à l'occasion de ce plan. Toutefois, une transformation s'observe quant à la forme qui lui est donnée. Alors que précédemment la prévention était tournée vers une responsabilisation des parents, on estime désormais que celle-ci doit passer par une lutte contre l'orientation subie, par un « esprit de coéducation » c'est-à-dire une valorisation du dialogue entre parents et enseignants, par une revalorisation de la filière professionnelle, le développement d'un accompagnement personnalisé de l'élève, une révision du système de notation et également une formation spécifique du personnel éducatif sur les enjeux du décrochage. Somme toute, le rôle et la responsabilité du système scolaire dans les processus de décrochage est désormais reconnu et assumé.

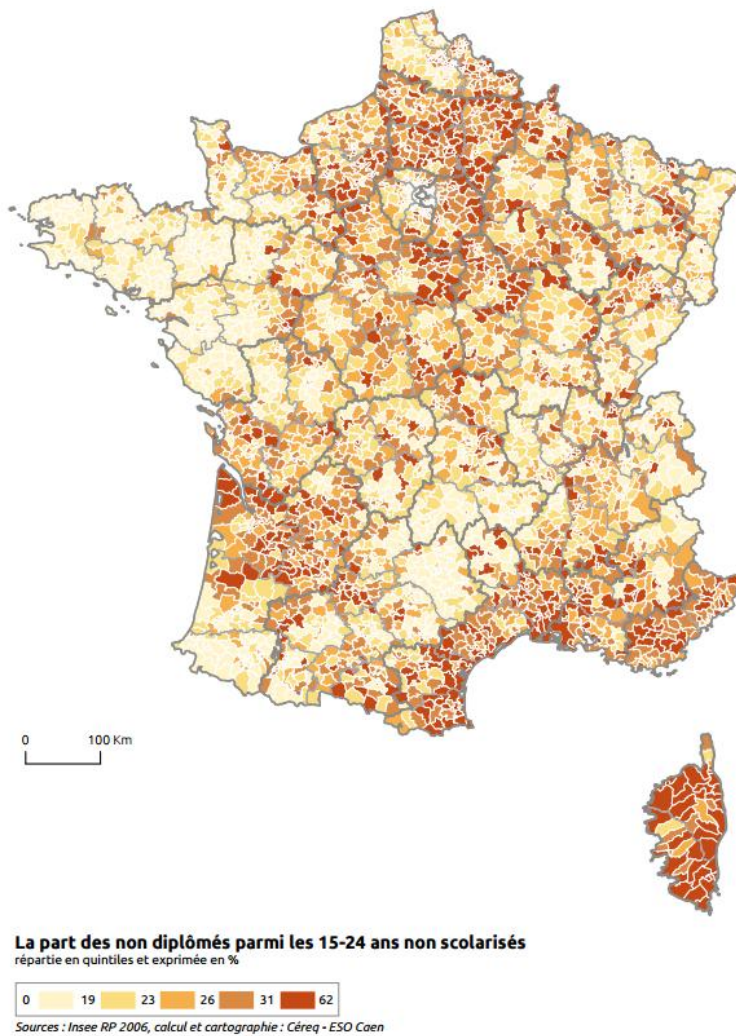
En définitive, et comme le rappellent Thierry Berthet et Véronique Simon, en France, les politiques publiques déployées en faveur de la lutte contre le décrochage sont tiraillées entre deux principaux référentiels : « une conception sécuritaire du décrochage où l'absentéisme est traqué et les décrocheurs perçus comme une population à risque et une conception éducative liée à la question de l'échec scolaire où le décrochage est avant tout un résultat autant qu'un symptôme des carences du système éducatif » (Berthet & Simon, 2014, p.81). Selon la prégnance sociale de ces deux conceptions, l'équilibre entre prévention et remédiation au décrochage scolaire dans l'action publique n'est pas le même. En outre, ces différentes orientations données aux politiques éducatives - qui se soldent par le renforcement, la révision ou l'abandon des mesures et dispositifs de lutte contre le décrochage -, associées à une intervention pluri-ministérielle, tendent à compromettre la coordination de l'action publique (Weixler, 2014). Or, à ces difficultés de coordination sur le plan horizontal, la gouvernance

³⁹ Plusieurs décrets d'applications publiés en décembre 2014 précisent que ce droit peut se faire sous différentes modalités : un retour en formation initiale mais également en apprentissage, via des établissements scolaires « traditionnels » mais aussi des établissements dits « innovants » et en s'appuyant sur les réseaux FOCALÉ et les PSAD.

des politiques publiques en matière de décrochage se heurte également à des difficultés de coordinations sur le plan vertical, c'est-à-dire au niveau des différents territoires français (Berthet & Simon, 2014).

3) L'action publique locale : l'expérimentation sociale au service de la lutte contre le décrochage

Le décrochage scolaire est donc devenu un problème national et mobilise l'État central, mais il convient de préciser que le nombre de jeunes sans diplôme ne se répartit pas équitablement sur le territoire français. En effet, plusieurs régions concentrent une grande densité de jeunes sans diplôme et leur disparité est grande au sein même de ces régions, comme en témoigne cette carte élaborée par le Céreq et extraite de l'« Atlas académique des risques sociaux d'échec scolaire » (Boudesseul, Caro, Grelet, Vivent, 2014) qui figure la répartition géographique des 15-24 ans n'étant ni en emploi ni en étude :



Certaines régions du Nord - Picardie, Nord Pas de Calais, Haute Normandie, Champagne-Ardenne, Bourgogne - et du Sud - PACA, Aquitaine, Languedoc-Roussillon et Midi-Pyrénées - apparaissent plus touchées que les autres par le décrochage scolaire. Plus précisément, une étude du Céreq distingue deux grands types de contextes propices au décrochage car marqués par des configurations sociales, économiques et familiales qui contraignent l'investissement des jeunes dans leur scolarité (Boudesseul, Grelet, & Vivent, 2013) :

- Le premier contexte « précarité de vie familiale et d'emploi » rassemble les territoires industriels et périurbains du Nord de la France au sein desquels 33% des jeunes ne sont plus scolarisés et sont sans diplôme. Ce taux élevé de jeunes en situation de décrochage se justifie par une accumulation de « facteurs pénalisants » sur ces territoires, tels qu'un fort taux de chômage - tant chez les jeunes que chez les adultes - et un nombre élevé de familles monoparentales et de familles nombreuses qui ne disposent pas d'un capital culturel en adéquation avec les exigences scolaires.
- Le second contexte « fragilité culturelle et précarité d'emploi » rassemble le Pays de la Loire, la région PACA ainsi que des territoires aquitains, et présente un taux de décrochage estimé à 29 % chez les 15-24 ans. Ce contexte est marqué par un faible niveau de qualification, un important taux de chômage et une précarité d'emploi qui se traduit par un faible niveau de revenu des ménages.

Ces « fractures scolaires » (Caro & Rouault, 2010) observées au niveau régional ont été prises en compte dans l'élaboration des politiques publiques éducatives dont nous rendions compte précédemment. En effet, les actions nationales déployées - qu'elles se situent dans une logique de prévention ou de remédiation au décrochage scolaire - ont été territorialisées afin que les zones considérées comme « sensibles » soient au cœur des différentes mesures. Ce fut le cas avec la création des ZEP en 1981 qui bénéficiaient de moyens supplémentaires pour soutenir l'action de l'école et lutter contre les difficultés sociales rencontrées par les élèves. Cette territorialisation de l'action publique fut réaffirmée à l'occasion du projet de réussite éducative porté par François Fillon qui se destinait particulièrement aux élèves résidant en ZEP puis une nouvelle fois à travers le plan « Espoir banlieues » qui visait notamment à réduire de 10 % par an le nombre d'élèves décrocheurs issus des quartiers prioritaires. Toutefois, cette focalisation des politiques publiques sur les « banlieues sensibles », qui doit beaucoup aux émeutes de 2005 et à leur traitement médiatique, ne couvre pas l'ensemble des zones considérées comme « propices » au décrochage scolaire. Des territoires moins médiatisés mais concentrant également d'importantes difficultés sociales et économiques,

semblent délaissés. C'est alors aux collectivités territoriales qu'incombe la tâche de spécifier les actions menées au niveau local pour lutter contre le décrochage scolaire.

Les régions ont progressivement été appelées à se saisir de la question éducative à partir du premier acte de la décentralisation de 1982 qui a redéfini le champ d'intervention des décideurs politiques et a contribué à rapprocher les collectivités territoriales des actions éducatives. Mais c'est plus en avant avec l'acte II de la décentralisation et la loi de 2004 sur les libertés et les responsabilités locales que les collectivités territoriales sont enjointes à investir la thématique éducative en proposant notamment des expérimentations locales, l'objectif étant de faire remonter « du bas » des solutions innovantes pouvant être généralisées.

L'investissement de la thématique éducative par les régions émerge donc dans le sillage d'une volonté de modernisation de l'appareil décisionnel, elle-même encouragée par une vision ascendante et décentralisatrice de l'action publique. Le travail local de la question du décrochage scolaire se renforce à partir de la création en 2009 du fond d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ) dirigé par le Haut-commissariat à la Jeunesse. Celui-ci se donne pour objectif de financer divers programmes expérimentaux locaux qui œuvrent pour l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 25 ans. Les collectivités territoriales sont invitées à agir sous l'angle de l'innovation et de l'expérimentation, sur le mode d'une recherche-évaluation-action, en orientant leurs actions en fonction du contexte local et des besoins particuliers qu'ils font naître. Toutefois, le Haut-Commissariat à la Jeunesse souhaitait répondre aux multiples problèmes sociaux rencontrés par les jeunes de 16-25 ans, et si le décrochage scolaire fait effectivement partie de ces problèmes, il se dispute le premier rôle sur la scène politique avec les difficultés de mobilité, de logement, d'accès à la culture ou encore de discrimination auxquelles les jeunes font face. Ainsi, tout comme les préconisations européennes sont différemment réinterprétées selon les pays, les appels à l'innovation locale impulsées au niveau national n'ont pas mobilisé de la même manière toutes les régions de France. Sans surprise, ce sont les régions les plus touchées par le décrochage scolaire qui

semblent se démarquer par l'ampleur et la précocité des actions mises en place sur cette question⁴⁰.

Toutefois, Bureau, Sarfati, Simha et Tuchsirer (2013) insistent sur les limites de leurs répercussions au niveau national. Ils montrent que les velléités de décentralisation de l'action publique en matière de lutte contre le décrochage scolaire n'ont pas été efficaces et ce notamment à cause du départ de Martin Hirsch qui s'est conjugué à une recentralisation progressive de l'action publique. Par ailleurs, le choix de généraliser ou non un dispositif expérimental ne s'est pas fait en fonction de l'avis du conseil scientifique du FEJ qui disposait pourtant de l'évaluation des expérimentations effectuée localement par des cabinets privés, des institutions publiques ou des équipes universitaires. C'est bien l'État central qui, sous la pression médiatique ou européenne, en fonction du climat social et économique, a fait le choix de généraliser ou non ces expérimentations et parfois d'y mettre un terme avant même que leur évaluation n'ait pu être effectuée (Bureau, Sarfati, Simha & Tuchsirer, 2013). C'est par exemple l'issue connue par une expérimentation lancée en 2010 par la région Pays de la Loire et dont Pierre Yves Bernard, chargé de l'évaluer, retrace l'histoire. Celle-ci avait pour objectif de concevoir et de développer un outil informatique de repérage des élèves décrocheurs. Elle fut stoppée un an après sa mise en place car la rentrée 2011 inaugurerait la naissance du SIEI (Bernard, 2014). Il en est de même pour « les réseaux aquitains de persévérance scolaire » dont les évaluateurs notent que la création du SIEI soulève « des préoccupations et des tensions », « fragilisent grandement la continuité de l'expérimentation » et « condamne de fait la généralisation et l'essaimage de celle-ci »⁴¹. Trois des quatre

⁴⁰ Ainsi, la région Île-de-France connaît une surreprésentation du nombre de décrocheurs sur son territoire : en 2012, les jeunes Franciliens étaient 29 000 à décrocher (Communiqué de presse du conseil régional d'Île-de-France, vendredi 26 avril 2013) représentant ainsi à eux seuls environ 18 % du nombre total de décrocheurs en 2012, en France. En conséquence, la région Île-de-France a voté le 26 avril 2013 un vaste plan d'action de lutte contre le décrochage scolaire devant notamment aboutir à la multiplication des structures de rattrapage. La région PACA qui fait également face à un important taux de décrochage a signé en janvier 2012 un « Contrat de Plan Régional de Développement des Formations » visant à multiplier et renforcer les dispositifs de prévention des ruptures scolaires et les dispositifs de rattrapage. La région Rhône-Alpes a quant à elle mis en place dès 2008 un vaste « Plan régional de lutte contre le décrochage scolaire et les sorties sans qualifications » (Rapport du conseil régional Rhône-Alpes, janvier 2008) qui visait à développer la connaissance sur le décrochage scolaire et ses spécificités sur le territoire rhônalpin (Rapport d'évaluation, 19 octobre 2011). Au regard des connaissances produites, un second plan, davantage centré sur le rattrapage des jeunes, a été élaboré en 2011 : le « plan régional pour le rattrapage en emploi et en formation 2011-2014 ». Du côté aquitain, après avoir mis en place, à partir de 2005, un partenariat avec le Québec instaurant un échange des sur la réussite des jeunes, le Conseil régional d'Aquitaine lançait en 2008 un projet expérimental « Réseaux pour la persévérance scolaire » visant à renforcer la coopération des différents acteurs locaux qui luttent contre le décrochage. Un nouvel élan dans cette lutte aquitaine est impulsé en décembre 2011 avec le lancement de la politique régionale « nouvelles chances » axée notamment sur le développement des chantiers de formation et de qualification.

⁴¹ Zaffran J. & Plessard C. (2012), « Des réseaux locaux pour la persévérance et la réussite des jeunes Aquitains », Rapport d'évaluation, Centre Émile Durkheim.

expérimentations⁴² évaluées par le centre associé Céreq de Basse-Normandie et dont rend compte Céline Vivent (2013) furent également abandonnées suite à la généralisation du SIEI et des PSAD. Ces exemples révèlent donc le décalage entre les aspirations du Haut-Commissariat à la Jeunesse - qui à sa création souhaitait favoriser les initiatives *bottom-up*⁴³ - et la gouvernance actuelle des politiques en matière de décrochage scolaire.

Pendant longtemps et même si les collectivités locales étaient fortement incitées par l'État central à participer à l'effort collectif de lutte contre le décrochage, les actions étaient très inégales d'une région à l'autre : « Des synergies se développent progressivement entre les acteurs mais de manière inégale entre les territoires, faute d'un cadrage national interinstitutionnel, notamment entre l'Éducation nationale, l'Emploi et les collectivités territoriales. Concrètement, cela se traduit notamment par un manque de cohérence des systèmes d'information et une mutualisation insuffisante des moyens et des données » (Weixler, 2014, p.9). Toutefois, la loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle pourrait changer la donne. En effet, depuis 2015, les Régions se sont vues assigner le pilotage des actions de remédiation au décrochage scolaire et notamment l'animation des PSAD via le Service Public Régional d'Orientation (SPRO)⁴⁴.

C) Apports et limites des recherches sociologiques sur le décrochage et le raccrochage scolaires

La restitution du contexte dans lequel émerge le « problème » du décrochage scolaire ne saurait être amputée d'une réflexion sur la manière dont la recherche sociologique s'est saisie de ces questions. En effet, et comme le reconnaît Glasman qui comptait parmi les sociologues à travailler sur les processus de déscolarisation dans le cadre de l'appel d'offre

⁴² Il s'agit des expérimentations « Assure ton année ! », du « portail Qualification Insertion pour tous » et de « Prévenir le décrochage et organiser les collaborations dans l'Académie de Clermont-Ferrand » (Vivent, 2013).

⁴³ Il indiquait ainsi vouloir « initier dans un premier temps à une échelle limitée » une expérimentation afin « d'en évaluer les effets (...) dans l'optique d'une généralisation ». Hirsh M., (2009), Commission sur la politique de la jeunesse, Livre vert, Haut-commissaire à la jeunesse.

⁴⁴ Il faut toutefois noter qu'au moment de l'écriture de cette thèse soit deux ans après la promulgation de la loi, les acteurs régionaux insistent sur les nombreuses difficultés rencontrées dans cette décentralisation des compétences vers les régions, rendue d'autant plus malaisée avec la fusion des régions et leur prise de responsabilité des collèves en 2017 qui laisse planer le doute quant aux moyens qui leur seront alloués : « *il est clair qu'on n'est pas encore au point, on tâtonne encore beaucoup. Il nous faudra encore beaucoup de temps pour être véritablement coordonnés et opérationnels* » (chargée de mission « décrochage scolaire », Centre Val-de-Loire).

interministérielle de 1999, « le lancement, en 1999, d'un appel d'offres interministériel de recherche sur le sujet est à la fois un témoin de l'émergence de ce problème public et une contribution à cette émergence » (2011a, p.22). Il convient donc de revenir sur les principaux résultats des études sociologiques portant sur le décrochage scolaire, à la fois pour mieux comprendre comment s'est écrit le scénario des politiques éducatives en France et pour justifier des questions que nous travaillerons tout au long de ces pages.

Alors que les chercheurs nord-américains se saisissent de la thématique du décrochage scolaire dès les années 70, ce n'est que sous l'impulsion d'un vaste programme interministériel de recherche lancé en 1999, qu'elle s'invite dans la sphère scientifique française. À la croisée de divers champs des sciences humaines, cet objet d'étude a retenu l'attention de nombreux chercheurs et a été questionné à travers différents prismes (celui des sciences de l'éducation, de la psychologie, de la science politique) et au sein de différents champs sociologiques (sociologie de la déviance, sociologie de la ville, sociologie de l'éducation, sociologie de l'immigration, sociologie de la famille, ...). Les approches, les problématiques, les méthodologies adoptées autour de cette question sont donc multiples et aboutissent à des analyses différentes, quoique complémentaires, permettant d'avoir une vue d'ensemble du décrochage scolaire (Esterle, 2011). Outre les approches qui mettent en évidence les mécanismes socio-médiatiques qui ont fait de cet objet d'étude un sujet d'actualité⁴⁵, nous pouvons relever deux autres types d'approches sur cette thématique : les approches quantitatives qui visent à identifier les facteurs à risque de décrochage et les approches compréhensives qui reconstruisent le parcours des décrocheurs. Nous nous attacherons à synthétiser les principaux résultats de ces recherches, tout en soulignant leurs limites ou les manques adjacents qui sont autant de points d'appui au développement de nos questionnements de recherche.

1) Des recherches quantitatives : identifier les facteurs de risque du décrochage scolaire

Une première série d'approches mobilise des outils quantitatifs afin d'identifier les jeunes qui présentent une plus grande probabilité de rompre précocement leur scolarité. Ces approches s'inscrivent plus ou moins explicitement dans une volonté de parfaire les politiques de

⁴⁵ Nous ne reviendrons pas sur ces approches dans la mesure où elles ont été grandement mobilisées dans la première partie de ce chapitre.

prévention au décrochage scolaire⁴⁶. Trois principaux types de facteurs de risque peuvent être distingués.

Une première catégorie de facteurs trouve ses origines dans les approches psychodéveloppementales. C'est ici « l'orientation psychosociale » des élèves ou « leur personnalité » qui sont testées cliniquement afin de relever les facteurs personnels les plus prédictifs du décrochage. Ainsi, des troubles du comportement externalisés (délinquance, violence, consommation de drogues et d'alcool), des troubles du comportement internalisé (anxiété, états dépressifs, faible estime de soi, démotivation) ou encore « une propension à somatiser » et « l'absence d'ambition » seraient autant de conditions propices à un décrochage scolaire (Fortin et *al.*, 2004 ; Blaya, 2010 ; Janosz & Le Blanc, 1996, 2005 ; Potvin, 2012a ; Blaya et Fortin, 2011 ; Benkirane, 2009). Les approches « psychopathologiques » insistent particulièrement sur l'impact de la souffrance psychique sur le décrochage scolaire indiquant que celle-ci « empêche l'enfant-élève de se poser, de maintenir une attention suffisante, de se concentrer, d'élaborer la tension interne, de se conformer aux règles du groupes » (Coslin et *al.*, 2005, p.10). Il a été relevé que 20 % des jeunes à risque de décrochage scolaire souffrent d'un état dépressif et vivent des situations d'anxiété (Blaya, 2010). Les jeunes décrocheurs présenteraient également davantage de comportements à risque (violences, consommation d'alcool, de substances nocives, grossesses précoces, suicides, ...) (Fortin et *al.*, 2004 & 1996). L'âge, le genre, l'origine ethnique sont également identifiés comme des déterminants du décrochage scolaire : 57 % des non-diplômés sont des hommes quand 8,3% des décrocheurs ne sont pas de nationalité française et que 23,1% d'entre eux ont un parent d'origine étrangère (Bouhia et *al.*, 2011). De plus, le risque de décrocher serait plus important entre 16 et 17 ans (Janosz & Le Blanc, 2005).

Ces différentes études ont également mis en exergue l'effet de la structure et du fonctionnement de la famille sur les probabilités de décrocher (Doucet, 1993 ; Potvin, 2012a). D'une part, le risque de décrochage dépend du statut socio-économique de la famille c'est-à-dire des revenus des parents, de leur niveau d'études et du type de profession exercée : les jeunes décrocheurs ont ainsi 2,4 fois plus de chances d'avoir un père ouvrier (Bouhia et *al.*,

⁴⁶ Cet objectif est particulièrement affiché par les chercheurs québécois qui ont valorisé la pratique de la recherche-action à travers le développement de structures telles que le Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CREPAS), le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) ou encore le Centre de Transfert pour la Réussite Éducative au Québec (CETREQ). Les partenariats étroits entretenus entre ces différentes structures de recherche et les pouvoirs publics québécois ont permis aux chercheurs de jouer un rôle décisif à la fois dans la mise en place de programmes de prévention au Québec et dans la teneur de ceux-ci.

2005). D'autre part, la structure même de la famille influence le risque de décrochage : 41,9 % des non-diplômés ont au moins trois frères et sœurs et 23,4 % d'entre eux vivent avec un seul de leur parent ou au sein de familles monoparentales ou recomposées (*Ibid.*). Les pratiques éducatives sont aussi mises en causes : l'implication familiale (pas ou peu d'aide aux devoirs et de contrôle du travail scolaire), les relations des parents à la scolarité de leur enfant (pas d'attente envers l'école, peu de réactivité aux difficultés scolaires, pas d'encouragements dans la scolarité), des méthodes éducatives « extrêmes » (trop rigides ou trop laxistes), seraient autant de facteurs à risque de décrochage (Rumberger, 1995 ; Gilles et *al.*, 2012 ; Fortin et *al.*, 2004, Blaya, 2010).

Plusieurs études s'attachent également à démontrer les corrélations existantes entre décrochage scolaire et conduites délinquantes : Catherine Blaya montre ainsi que la variable délinquance est la plus liée au décrochage scolaire, expliquant à elle seule 31% de la variance (2010, p.61). En outre, l'influence des pairs ne serait pas étrangère à l'entrée dans une carrière déviante : être en contact avec des jeunes impliqués dans des activités délinquantes augmenterait corrélativement le risque de s'engager dans des conduites déviantes et *a fortiori* de décrocher.

Enfin, on retrouve également des facteurs de risque d'ordre scolaire qui s'articulent autour de l'organisation de l'école, de sa structure et des relations entretenues avec les professeurs. Du côté des déterminants organisationnels, la taille des classes et plus généralement de l'établissement, la composition sociodémographique ou encore le climat scolaire influencent le décrochage : plus les élèves sont nombreux dans l'établissement et dans la classe, plus les minorités ethniques et les enfants de classes défavorisées y sont représentés, et plus le risque de décrocher est élevé. La forme et la nature des liens entretenus avec les professeurs apparaissent également comme des facteurs déterminants dans l'engagement scolaire des jeunes : plus les élèves ont l'impression d'être soutenus par leur professeurs et plus ils s'y investissent.

Si ce rapide inventaire des facteurs à risque de décrochage pourrait donner l'impression que les décrocheurs forment un groupe homogène, et partagent des caractéristiques, personnelles, sociales et familiales semblables, les différentes typologies élaborées à la suite de l'identification de ces facteurs permettent de nuancer ces impressions. Michel Janosz distingue ainsi quatre types de décrocheurs (Janosz et *al.*, 2000) :

- les décrocheurs discrets qui représentent 40 % des décrocheurs : ils sont issus de classes sociales plutôt défavorisées, disent aimer l'école, sont engagés dans leur scolarité, ont une bonne opinion de leur professeurs, ne présentent pas de comportements agressifs mais affichent des résultats scolaires faibles.
- les décrocheurs désengagés qui représentent environ 10 % des décrocheurs : ils ont des résultats scolaires corrects, n'ont pas de problème de comportement mais ne sont pas investis dans leur scolarité.
- les décrocheurs sous-performants qui représentent environ 10 % des décrocheurs : ils n'affichent pas de problèmes de comportement mais rencontrent d'importantes difficultés de compréhension et se déclarent désengagés de leur scolarité
- les décrocheurs inadaptés : qui représentent environ 40 % des décrocheurs et qui se caractérisent par des retards et des échecs scolaires, ne bénéficient que d'un faible soutien familial, consomment drogues et alcool, présentent des problèmes de comportement et semblent indifférents aux exigences scolaires.

Nous pouvons également citer la typologie d'Elliott et Voss qui distinguent les décrocheurs « handicapés intellectuellement », « les décrocheurs involontaires » et les « décrocheurs intellectuellement capables » (1974) ou encore celle d'Erpicum et Murray (1975) qui isolent quant à eux les « *drop-out* accidentels » plus séduits par le marché du travail que par la scolarité, « les inadaptés » qui présentent d'importantes difficultés de compréhension, « les défavorisés » issus de milieux sociaux à faibles ressources économiques, « les délinquants », « les *drop-out* féminins » qui rompent leur scolarité pour se marier ou en raison d'une grossesse et « les marginaux » qui malgré leurs bons résultats scolaires ne s'épanouissent pas à l'école.

Ces différentes recherches soulignent la multiplicité des facteurs contribuant au décrochage scolaire et permettent d'insister sur le fait qu'une politique de prévention du décrochage doit être variée car adaptable aux caractéristiques sociodémographiques du jeune⁴⁷. Toutefois, ces typologies illustrent aussi la diversité des profils qui peuvent être élaborés en fonction des facteurs considérés comme étant les plus propices au décrochage et traduisent la complexité à

⁴⁷ Les typologies élaborées par Michel Janosz ou Laurier Fortin s'accompagnent de recommandations quant aux actions à mener pour prendre en compte les difficultés des jeunes en insistant sur le fait qu'un même modèle d'intervention ne saurait être efficace pour tous les jeunes. Michel Janosz prône ainsi des « interventions différentielles » c'est-à-dire des interventions optimisées en fonction des besoins spécifiques des décrocheurs potentiels (Janosz, 2000 ; Potvin et Fortin (2001) cités par Robertson & Collette, 2005).

identifier parmi cette pléthore de facteurs, ceux qui possèdent le pouvoir explicatif le plus puissant. Si la typologie de Janosz met l'accent sur l'origine sociale, l'investissement dans la scolarité ou encore sur les comportements délinquants, celle d'Elliot et Voss met en avant les facteurs cognitifs quand celle d'Erpicum et Murray prend en compte la variable genre. En outre, l'identification de ces facteurs pose la question de la pertinence des corrélations mises en évidence : si un lien semble effectivement exister entre détresse psychologique et décrochage ou entre délinquance et décrochage, aucune de ces études n'a pu démontrer parfaitement la nature et le sens de ces liens (Esterle, 2006) : est-ce la délinquance qui conduit au décrochage ou est-ce le décrochage qui conduit à la délinquance ? De même, est-ce la souffrance psychique qui conduit au décrochage ou est-ce le décrochage qui conduit à la souffrance psychique ? Démontrer une corrélation n'est pas démontrer une causalité et ces différents résultats nécessitent d'être nuancés et précisés, au risque d'essentialiser le décrochage scolaire en faisant des caractéristiques comportementales ou de l'origine socioculturelle, les déterminants d'une inadaptation « naturelle » des jeunes à la scolarité. Plus que de se prémunir d'une naturalisation abusive du décrochage scolaire et des rapports à l'école, mettre en évidence la dynamique des liens entre les facteurs identifiés est incontournable pour affiner la compréhension de ce phénomène : par exemple, est-ce le fait de ne pas posséder la nationalité française qui précipite le décrochage ou est-ce les différences de statuts socio-économiques que cette situation engendre qui en est à l'origine ?

Si l'identification des facteurs à risque de décrochage permet donc de rendre compte des nombreux facteurs participant des ruptures de scolarité et peut servir de points d'appui à l'élaboration des politiques de prévention, leur multitude ainsi que leur caractère statique, ne permettent pas de comprendre les conditions dans lesquels ceux-ci s'actualisent ou non, et la manière dont ils sont susceptibles de s'influencer. Comme le souligne Joël Zaffran, « un modèle statistique, quel qu'il soit, n'explique qu'une part de l'évènement. C'est pourquoi le niveau individuel doit figurer dans les jeux d'échelle du décrochage afin que le décrochage scolaire puisse être vu comme le résultat d'une expérience scolaire fondée sur des aspects objectifs et des dimensions subjectives » (2015c, p.165). Il est donc nécessaire de s'intéresser aux expériences des jeunes décrocheurs en étudiant plus précisément leur trajectoire scolaire.

2) Des approches compréhensives : reconstruire les parcours des décrocheurs

Des chercheurs ont délaissé l'identification des facteurs à risque de décrochage pour mobiliser une seconde approche visant à reconstruire les parcours des décrocheurs à travers une démarche essentiellement qualitative. Il ne s'agit plus de découvrir le facteur explicatif prépondérant au décrochage ni de tester et de quantifier l'impact des caractéristiques socio-économiques ou des éventuelles activités délinquantes sur les pratiques scolaires des jeunes mais de développer une « approche historicisée des ruptures scolaires » pour éclairer la manière dont se combinent et se conjuguent les dimensions familiales, scolaires et juvéniles dans les parcours de décrochage (Millet & Thin, 2005, p.10). La perspective développée est alors ouvertement compréhensive et prend ses distances avec les approches qui tendent à essentialiser le décrochage : « les difficultés à s'accrocher et les manquements à l'assiduité sont appréhendés comme le produit d'un rapport spécifique entre l'élève, sa famille et l'école, et non comme le résultat d'une déficience individuelle » (Douat, 2011, p.38).

Ce type d'approches se développe en France à la fin des années 90 sous l'impulsion de l'appel à projet précédemment évoqué. Bien qu'elles appréhendent toutes le décrochage scolaire sous l'angle processuel et relationnel, les différentes recherches effectuées suite à cet appel d'offre proposent des résultats divers dans la mesure où certaines d'entre elles ont privilégié l'étude d'un moment particulier du parcours (genèse des difficultés d'apprentissage, effets de l'orientation vers une « classe adaptée », ...) et que d'autres se sont davantage intéressées à un aspect du processus en étudiant le milieu scolaire (fonctionnement de l'établissement, relations avec les professeurs ou avec les pairs ...), le milieu familial (caractéristiques sociales, économiques, culturelles des familles) ou encore le milieu urbain (sociabilité de quartier) dans lesquels évoluent les jeunes. Même si ces études ne s'attachent pas à analyser les mêmes aspects du processus, les points de vue développés se complètent et la synthèse de celles-ci fait apparaître plusieurs étapes clés du décrochage : des difficultés scolaires, un rejet de l'institution scolaire, de l'absentéisme et, enfin, l'arrêt scolaire (Bernard, 2011).

Le point de départ du décrochage s'ancre en effet souvent dans des difficultés scolaires précoces, qui entraînent à la fois stigmatisation et désinvestissement scolaire. Les recherches s'étant intéressées à la genèse de ces difficultés montrent que le décrochage scolaire est souvent précédé d'un décrochage cognitif imputable à l'organisation et au fonctionnement de l'école et non aux caractéristiques psychologiques des jeunes. Les difficultés d'apprentissage

et de compréhension n'émergent pas de manière brutale mais se nouent à partir de la classe de primaire, du fait de « pédagogies invisibles » (Berstein, 1975) développées par les enseignants et favorables aux élèves issus de milieux sociaux favorisés (Bourdieu & Passeron, 1964). En effet, dans la mesure où les enseignants n'explicitent que peu les enjeux et les modalités d'appropriation des savoirs et priorisent l'investissement dans le travail, c'est aux jeunes que revient la charge de donner un sens à leurs apprentissages (Barrère, 1997). Or, il semble que les élèves « en difficulté » mettent en œuvre une logique de conformation détachée de toute appropriation subjective des savoirs (Bonnéry, 2003). Ils tentent de satisfaire les exigences de leur professeurs en s'impliquant dans les exercices demandés mais ne perçoivent pas les implicites de leurs demandes : « ils essaient de faire sans soupçonner qu'au travers de la tâche ils sont censés apprendre, comprendre ; ils tentent d'arriver au produit fini, au résultat, sans percevoir la nécessaire mise en activité cognitive, leur propre construction des savoirs ; leur but est de satisfaire à ce qu'ils perçoivent comme un « commandement » de l'enseignant, pour avoir une bonne note » (Bonnéry, 2011, p.153). Ces « pédagogies invisibles » génèrent également « des malentendus socio-cognitifs réciproques » dans la mesure où l'élève se conforme aux attentes de l'enseignant et croit donc répondre à ses exigences quand le professeur se persuade que l'investissement de l'élève dans son travail est le gage d'une bonne compréhension des attentes académiques. Or, le fragile équilibre sur lequel repose ces malentendus peut s'effondrer à l'occasion du passage au collège. Alors qu'en classe de primaire la proximité de l'élève à l'enseignant pouvait permettre de perpétuer ces malentendus et de se protéger des verdicts scolaires négatifs, au collège le jeune ne peut plus compter sur ces relations personnalisées qui masquaient les difficultés rencontrées (Barrère, 1997). Il reste investi dans sa scolarité et dans les tâches imposées mais les sanctions scolaires se font de plus en plus négatives, ce qui génère incompréhension et déception. Au terme de cette première phase, les élèves peuvent ainsi devenir « des décrocheurs de l'intérieur » (Glasman & Douat, 2011a) : ils sont présents dans l'établissement mais sont désengagés des apprentissages.

Un deuxième temps du décrochage peut être marqué par l'émergence de comportements a-scolaires. Face aux appréciations négatives des enseignants, les élèves tentent de restaurer l'image de soi en s'opposant à l'ordre scolaire. Le groupe de pairs peut constituer, à ce moment de leur trajectoire, un rempart pour faire face à leur disqualification symbolique (Millet & Thin, 2011). Se sentant dévoyés, humiliés ou incompris à l'école, les jeunes cherchent dans leur environnement social, les moyens d'étayer leur construction identitaire

afin d'obtenir une reconnaissance qui leur fait défaut dans la sphère scolaire, et se tournent vers ceux qui partagent les mêmes regards négatifs sur l'école. Le groupe devient « un refuge symbolique » offrant un soutien à la fois à l'intérieur de l'école, pour faire « front commun » face à l'équipe éducative et à l'extérieur de celle-ci, en favorisant l'investissement dans des activités plus propices au développement d'une estime personnelle (Esterle, 2011 ; Millet & Thin, 2011). Cela peut alors éventuellement se formaliser par l'engagement dans des activités délinquantes mais aussi par un investissement dans des activités sportives ou récréatives. Or, plus les jeunes s'enivrent des nouvelles ressources identitaires offertes par la sphère amicale et plus ils s'absentent de l'école et se désengagent de leur scolarité.

Ce découpage du parcours des décrocheurs reste caricatural et ne renseigne pas sur la diversité des conditions sociales et scolaires dans lesquelles se construit le décrochage. Il permet tout de même d'insister sur le fait que si les trajectoires sont toujours individuelles, les épreuves qui les composent et les supports donnant l'occasion de les surmonter dépendent du registre social. C'est fort de ces constats que plusieurs sociologues (Millet & Thin, 2005 ; Douat, 2011) se sont attachés à décrire le parcours de décrocheurs à travers la restitution des multiples configurations de relations d'interdépendances, sociales, familiales, juvéniles, scolaires, dans lesquelles les jeunes sont insérés à différents moments de leur parcours. Parmi les expériences socialisatrices favorables au décrochage scolaire, Millet et Thin observent la présence d'« une situation familiale dégradée au plan économique et relationnel », « un rapport conflictuel aux situations d'apprentissage scolaire et aux agents de l'institution scolaire », « un établissement qui, ne sachant que faire de cet élève qui n'en est plus un, renonce et se résigne à sa disparition scolaire entre impuissance et soulagement » (Millet & Thin, 2005, p.2). Mais ces analyses révèlent aussi que les décrocheurs « ne s'écartent guère des caractéristiques qu'ils partagent plus généralement avec les autres collégiens de leur milieu social », et que le décrochage se joue à peu de choses dans la mesure où « le changement d'une condition ou d'un événement de leur vie sociale aurait pu changer dans le même temps les données et les conditions de leur parcours scolaire » (*Ibid.*, p.299). De tels résultats invitent à réfuter l'existence d'une catégorie d'élèves particulière, plus sujette que les autres à décrocher, et pose aussi la question de la pertinence à établir des typologies d'élèves décrocheurs.

Qu'elles s'intéressent à un aspect ou l'autre du processus ou bien même à l'ensemble du processus, ces différentes études permettent de nuancer les approches quantitatives visant à identifier les facteurs à risque de décrochage puisqu'elles démontrent qu'aucun facteur ne

peut à lui seul expliquer le désengagement scolaire d'un jeune et qu'au-delà de leur cumulativité, c'est leur articulation et leur combinaison spécifique qui font d'eux des facteurs explicatifs au décrochage. Comme le rappelle Broccolichi, « les situations de décrochage sont hétérogènes, il n'y a pas de spécificité mais des conjonctions de facteurs contextuels et événementiels qui favorisent les processus de rupture » (Broccolichi, 2000, p.36). En définitive, les chercheurs inscrits dans cette approche compréhensive s'accordent sur le fait que le décrochage scolaire est un phénomène complexe et multifactoriel, qui doit être appréhendé comme un processus s'élaborant dans la durée, et qu'il est le résultat des diverses expériences socialisatrices des jeunes qui se construisent au gré des contextes dans lesquels ils sont insérés. En conséquence, le décrochage scolaire ne saurait être considéré ni comme un « état » c'est-à-dire comme un phénomène figé et homogène explicable par les hasards de la naissance, ni comme « un accident » qui ne prendrait sens que dans l'instantanéité de la trajectoire biographique, ni encore comme « un simple caprice individuel » ce qui reviendrait à minorer les influences extérieures sur les parcours. C'est bien à la confluence des niveaux macrosociaux et microsociaux que se construisent les parcours de décrochage.

De tels résultats tendent aussi à remettre en cause les interprétations politico-médiatiques de ce phénomène et une partie des mesures mises en place pour le résorber. La diversité des facteurs intervenant dans le décrochage et la complexité de leur articulation démontrent qu'une action se spécialisant sur une dimension spécifique du processus n'aura que peu d'incidence sur le parcours : agir sur l'absentéisme en renforçant le contrôle ou en sommant les parents de prendre leur responsabilité ne permettra pas aux jeunes de dépasser les difficultés de compréhension qu'ils rencontrent dans leur scolarité ni de dissoudre les tensions et les frustrations qu'elles entraînent et qui sont autant de motifs de décrochage (Bernard et Michaut, 2016).

3) Le « raccrochage » : un objet d'étude récent

De multiples approches ont donc été mises en œuvre sur la thématique du décrochage scolaire et les recherches entreprises ont permis d'accumuler des connaissances riches et variées sur les caractéristiques des jeunes en décrochage et sur les processus qui les conduisent à décrocher. En revanche, peu de chercheurs se sont intéressés aux raisons qui conduisent certains décrocheurs à reprendre un parcours de formation et cet intérêt est somme toute très récent. Cette faiblesse de traitement sociologique du raccrochage est notamment à imputer au contenu de l'appel d'offre interministériel de 1999 qui portait sur les processus de

déscolarisation. Les sociologues français ayant investigué la question du décrochage scolaire ces dernières années sont majoritairement ceux qui avaient répondu à cet appel d'offre. Or, ils n'étaient pas mandatés pour questionner la thématique du raccrochage et les processus de rescolarisation mais avaient pour mission de parfaire la connaissance des caractéristiques et des parcours scolaires, sociaux et familiaux des jeunes décrocheurs français.

A partir des années 2000, quelques recherches sur la thématique du raccrochage sont effectuées mais, d'une part, elles ne s'intéressent qu'à un seul type de raccrochage - le retour des jeunes au sein de structures dérogatoires de l'Éducation nationale - et d'autre part, ce sont essentiellement les enseignants de ces établissements scolaires innovants qui en sont à l'origine. Ainsi, Marie-Cécile Bloch et Bernard Gerde, cofondateurs du Collège Lycée Elitaire Pour Tous (CLEPT), ou encore, Nathalie Broux et Éric de Saint Denis, coordinateurs de microlycées, retracent les modalités et les conditions de mise en œuvre de ces dispositifs de rescolarisation et insistent sur la nécessaire transformation des pratiques enseignantes, des contenus pédagogiques et des modalités de fonctionnement pour s'adapter aux particularités de ces jeunes et pour favoriser un raccrochage au long court (Bloch & Gerde, 1998, 2004, 2006 ; Broux & De Saint Denis, 2013).

D'autres recherches (Berger & Francequin, 2005 ; Longhi & Guilbert, 2003) se sont intéressées aux trajectoires scolaires « atypiques » et ont abordé la question du raccrochage sans en faire l'objet d'étude privilégié de leurs enquêtes. Cette thématique n'apparaît qu'à travers une présentation des différentes possibilités de raccrochage qui s'offrent aux jeunes sortis précocement du système éducatif ou qui font face à d'importantes difficultés scolaires ; ces possibilités semblant être réduites aux offres scolaires alternatives ce qui témoigne là encore du privilège accordé dans les différentes études au registre scolaire du raccrochage⁴⁸. En outre, si la fréquentation de ces différentes structures est présentée comme ayant été indispensable pour que les élèves « sortent de leur impasse scolaire » et puissent « rejoindre un cycle long » (Berger & Francequin, 2005, p.121), nous n'avons pas accès aux mécanismes qui, à l'intérieur de celles-ci, ont justement permis à ces jeunes de dépasser leur appréhension négative de la scolarité.

⁴⁸ Bergier et Francequin présentent ainsi les structures alternatives (Maisons Rurales et Familiales, lycées publics alternatifs), les classes passerelles (cours complémentaires, secondes spéciales, premières d'adaptation) ou encore les possibilités de « contournements du bac » (capacité en droit, DAEU, centre expérimental de Vincennes).

De par son titre évocateur, le dossier « Décrocheurs ... comment raccrocher ? » des Cahiers Pédagogiques de juin 2006, aurait pu nous faire croire à un resserrement de la focale sur les parcours de raccrochage des jeunes. Pourtant, là encore, la parole est laissée aux enseignants exerçant dans les structures de raccrochage et les différents articles proposés dans ce dossier thématique consistent en un développement de diverses recommandations sur les conduites à tenir ou à bannir pour favoriser l'investissement scolaire des élèves décrocheurs. Certes, ce dossier présente quelques « paroles de décrocheurs » mais celles-ci ont davantage vocation à illustrer les recommandations des enseignants qu'à éclairer les motivations de ces jeunes au raccrochage.

Toutefois, depuis 2012 et le développement puis le renforcement du volet de remédiation de la lutte contre le décrochage scolaire, quelques sociologues ont entrepris de se saisir de la thématique du raccrochage. Pirone et Rayou (2012) s'intéressent ainsi aux microlycées afin de questionner la place de l'école dans la société, ses présupposés et ses limites, et la manière dont ce type de dispositif repense la forme scolaire classique pour s'adapter à « des jeunes qui, ne se comportant pas toujours comme des élèves ordinaires, contraignent à infléchir des attentes classiques » (2012, p.1). Les auteurs soulignent que le travail effectué par ces structures - tant sur l'espace et le temps scolaires - révèle les contradictions du fonctionnement de l'école et manifeste une volonté de les dépasser. Pirone (2015) précise que les microlycées fonctionnent comme des « intermédiaires scolaires » et permettent grâce à des relations horizontales et individualisées de renouer avec les exigences de la forme scolaire. Toutefois, là encore, les motivations des jeunes à intégrer ces dispositifs ne sont pas traitées, et si ces recherches permettent d'esquisser une partie des raisons qui soutiennent leur présence au sein des microlycées, elles n'apportent guère d'information sur les motifs de raccrochage et sur les processus d'abandons en cours de reprise de formation, comme le reconnaît Pirone : « l'enquête n'a pas permis de rendre intelligibles les processus précis de différenciation entre ceux qui atteignent les objectifs du raccrochage et ceux qui ne les atteignent pas » (*Ibid.*, p.154).

L'ouvrage collectif *À l'école de l'autonomie* publié fin 2015 permet d'ouvrir les perspectives et de ne pas rester centré sur des voies de raccrochage purement scolaire. Les analyses proposées dans les différentes contributions délaissent en effet les microlycées et les structures dérogatoires de l'Éducation Nationale pour s'intéresser spécifiquement au

fonctionnement de plusieurs dispositifs dédiés à l'insertion professionnelle des décrocheurs⁴⁹, et à la manière dont ils prennent en charge ces jeunes. Mazaud et Morel (2015) relèvent que les injonctions à l'efficacité formulées par les commanditaires et financeurs de ces dispositifs ont des effets majeurs dans le processus de sélection des jeunes mais également sur les contenus des formations. Bernard, David, Denecheau et Gosseume (2015) reviennent quant à eux sur les parcours des jeunes accueillis dans ces dispositifs pour comprendre leurs attentes, et soulignent l'instabilité, la précarité mais également l'hétérogénéité de leurs trajectoires. Si une majorité d'entre eux a quitté l'école avant l'obtention d'un diplôme, les raisons avancées à ce décrochage divergent. De plus, alors que certains ont par la suite occupé un emploi, souvent précaires, d'autres ne sont pas parvenus à entrer sur le marché du travail. Certains ont également pu bénéficier de l'appui financier de leur famille, quand une partie des jeunes a rompu tout lien avec la sphère familiale. Les auteurs concluent que cette hétérogénéité des parcours et des situations donne lieu à une variété d'attentes à l'entrée dans les dispositifs avec lesquels les professionnels doivent composer - une attente d'aide, d'intégration ou de qualification - et qui peuvent être reformulées au gré des difficultés rencontrées au sein du dispositif. Dans une autre contribution, Houdeville (2015) s'intéresse aux fonctionnements des Épide et à ses effets. Il note qu'ils permettent de forger un ensemble d'attitudes favorables à l'employabilité et, plus encore, qu'ils affectent l'« identité toute entière du jeune » en le dotant d'outils de construction de soi.

Les apports de ces différents travaux sont indéniables et seront mobilisés tout au long de ce travail. Ils permettent d'affiner la compréhension des modalités de fonctionnement de ces dispositifs et les manières dont les jeunes s'en saisissent. On regrette toutefois que les parcours menant jusqu'à l'entrée dans ces dispositifs soient principalement abordés de manière « statique » à travers une description des caractéristiques des jeunes et de leur parcours (essentiellement réduit à leurs trajectoires scolaire et professionnelle). Les logiques d'actions qui procèdent de l'entrée dans les dispositifs, bien qu'abordées, laissent dans l'ombre le discours des jeunes sur les conditions d'élaboration de la décision de raccrocher. Elles sont réduites à leurs attentes au moment de leur inscription dans le dispositif, elles-mêmes envisagées à partir de leur situation économique et sociale et sans réelle mise en lien avec les processus de décrochage et les activités investies après l'arrêt scolaire. Cette absence de prise en considération de l'expérience scolaire antérieure nous semble également

⁴⁹ Il s'agit en l'occurrence d'une E2C, d'un Épide, d'un dispositif d'insertion professionnelle d'une Chambre des métiers et de l'artisanat et d'un dispositif proposé par un organisme de formation travaillant avec un centre éducatif.

problématique dans la restitution des expériences des dispositifs : n'y a-t-il pas de différences dans l'appréhension des modalités de rattachement proposées dans ces formations suivant les raisons qui ont mené aux ruptures scolaires ? Si Bernard, David, Denecheau et Gosseaume notent que les jeunes rencontrent au sein du dispositif une série de difficultés (liées aux stages, aux relations aux formateurs, aux séquences de remise à niveau scolaire ou encore à l'élaboration du projet professionnel), on ne sait pas pourquoi de telles modalités de fonctionnement sont vécues par certains comme des « heurts ou malheurs » alors qu'elles sont plébiscitées par d'autres. Par ailleurs, la question des abandons qui surviennent au sein des ces dispositifs et dont les auteurs notent qu'ils sont de l'ordre de 30% trouve peu de réponses : « Le seul constat qu'on puisse établir est que ces jeunes quittant prématurément l'E2C sont un peu plus jeunes que la moyenne, surtout quand il s'agit d'exclusions, et que ce sont plus souvent des garçons que des filles » (2015, p.152). Enfin, et alors que cet ouvrage affichait l'intention d'éclairer les effets d'une prise en charge dans ces dispositifs, ces derniers sont essentiellement abordés sous l'angle identitaire et symbolique, en privilégiant les effets d'un passage par un Épide, et s'appuient sur un corpus d'entretiens réduit du fait des difficultés rencontrées par les chercheurs pour reprendre contact avec ces jeunes après leur sortie (15 jeunes recontactés pour les Épide et 7 pour les E2C et autres dispositifs). On ne sait guère comment ces jeunes sont accueillis sur le marché du travail après un passage par ces dispositifs ou encore comment se déroule le retour à la forme scolaire pour les jeunes qui rejoignent des formations (qualifiantes ou diplômantes) à leur sortie de ces structures. Ces effets symboliques de « requalification » ou de « pacification des relations » se maintiennent-ils en cas de revirements ou de désillusions à la sortie des dispositifs ? Sont-ils propres aux Épide ? Quels sont les effets des autres dispositifs de remédiation ?

Joël Zaffran s'intéresse également aux Épide et pose un regard plus large sur les parcours de rattachement en retraçant à la fois les raisons de recours à ce dispositif et de maintien au sein de celui-ci (2015a ; 2015b). À travers une démarche compréhensive et monographique, il analyse l'expérience qu'en ont les jeunes et souligne l'importance de considérer les attentes qu'ils nourrissent à leur entrée dans le dispositif et l'activité réflexive entreprise pour donner du sens à leur présence, qui articule l'ensemble des expériences passées et les projections dans l'avenir. En s'appuyant sur le concept d'engagement élaboré par Becker, il insiste également sur la nécessité de distinguer le rattachement (s'engager dans le dispositif) de l'accrochage (être engagé dans le dispositif) en considérant le *pari adjacent* formulé par les jeunes. En croisant les dimensions de la « vocation » - le sentiment d'accomplissement au sein du

dispositif - et du « projet » - la fonction que le jeune attribue au dispositif -, il dégage trois types d'expériences. Les « engagés » représentent les jeunes qui portent un projet militaire et dont la vocation s'articule parfaitement à la forme militaire proposée par les Épide. Les « parachutés » adhèrent aux normes et valeurs du dispositif par routine plus que par conviction. Leur engagement se fonde sur une volonté prégnante de concrétiser leur projet professionnel. Enfin, les « déserteurs », dont le profil est propice aux abandons prématurés, n'ont ni projet professionnel ni appétence particulière pour la forme militaire et voient dans la fréquentation du dispositif une menace identitaire. Pour ces jeunes, les liens avec le groupe de pairs en dehors du dispositif sont encore forts et entravent la « socialisation épideenne » et leur intégration.

Sur le plan du raccrochage, Joël Zaffran montre que la décision de s'inscrire dans un tel dispositif procède des situations de vulnérabilité et d'ennui dans lesquelles les jeunes sont enfermés et souligne l'importance à la fois de la fonction de maturation du temps dans l'émergence des volontés de changement, puis d'un événement dans la prise de décision. Ses constats rejoignent pour partie les quelques enquêtes québécoises s'étant intéressées à cet objet d'étude. En effet, plusieurs chercheurs québécois se sont emparés de la question du raccrochage dès le début des années 90 (Assogba, 1992) et l'ont abordée à travers des méthodologies quantitatives (Raymond, 2008) et qualitatives (Bouchard, St-Amant, 1994 ; 1996). Ils montrent que l'insatisfaction salariale et les sensations d'un avenir bloqué sont autant de conditions propices à un retour aux études et que la « persévérance » dans le raccrochage est indexée à un accompagnement éducatif adapté (Cauvier, Desmarais, 2013 ; Marcotte *et al*, 2011) et un soutien d'ordre familial et financier (Bouchard, St-Amant, 1994).

Ce tour d'horizon des différentes recherches menées sur le raccrochage permet donc de constater que la question des retours en formation des décrocheurs est relativement récente, et qu'elle reste encore peu investie. À la manière des premières enquêtes qui portaient sur le décrochage scolaire, les sociologues ont entrepris de privilégier un type de dispositif de remédiation (scolaire ou professionnel), un aspect de leur fonctionnement (leur mode de sélection, leurs prérogatives, les méthodes pédagogiques à l'œuvre, leur perception par les jeunes, par les professionnels ou par les commanditaires, ...), un moment particulier des trajectoires (l'orientation vers le dispositif, la présence dans le dispositif) et ont plus ou moins laissé la part belle à la subjectivité des acteurs (jeunes ou professionnels) selon les méthodologies adoptées. L'appréhension de ces parcours n'est donc pas globale et leur

connaissance reste fragmentée. En outre, la question des abandons en cours de formation reste absente des analyses.

C'est donc ce constat qui nourrit nos questionnements de recherche et guide notre ambition de retracer l'ensemble des parcours de raccrochage, en prenant en compte les processus menant au décrochage scolaire, les modalités de construction de la décision de raccrocher, les processus d'orientation des jeunes vers les dispositifs, les leviers d'engagement et de désengagement dans les formations proposées et les conséquences symboliques mais également sociales et professionnelles d'un passage par ces dispositifs, que la formation fut achevée ou non, et à court et moyen terme.

Face aux bouleversements économiques, sociaux et culturels qui ont affecté la société française depuis les années 70, le décrochage scolaire est aujourd'hui appréhendé comme un risque pour le bien-être individuel et collectif et mobilise l'attention des instances décisionnelles européennes, nationales et régionales. La mise sur agenda politique de cette thématique a coïncidé avec son introduction dans la sphère scientifique. De nombreux chercheurs, appartenant à divers champs de recherche des sciences humaines, se sont emparés de cet objet d'étude et ont permis de comprendre les processus qui conduisent au décrochage scolaire. Mais si nous avons aujourd'hui une connaissance assez fine des causes du décrochage, l'appréhension récente du raccrochage fait apparaître des difficultés à retracer les étapes composant les trajectoires de retours en formation. En conséquence, notre travail vise à restituer l'ensemble du parcours de ces jeunes qui décrochent et raccrochent, le sens qu'ils donnent à celui-ci, la perception qu'ils en ont et les motivations qu'ils avancent pour justifier de leur décrochage, de leur raccrochage et de leur accrochage - ou non - au dispositif. Au-delà de s'intéresser à leurs parcours au sein du système éducatif et au sein de ces dispositifs, nous porterons l'attention sur l'ensemble des configurations sociales et personnelles dans lesquelles les jeunes sont insérés. En effet, les résultats des différentes enquêtes menées sur le décrochage scolaire justifient notre volonté de s'intéresser à l'ensemble des contextes de vie pour mieux mettre au jour la dynamique des parcours et les mécanismes sociaux de production des décisions. Il s'agira également de restituer le fonctionnement des différents

dispositifs de raccrochage, en ne nous focalisant pas uniquement sur l'offre scolaire alternative qui ne constitue qu'une offre de raccrochage parmi d'autres, mais en dirigeant également notre attention vers des dispositifs qui visent l'insertion professionnelle et sociale des non-diplômés. Ces modalités de fonctionnement seront mises en lien avec le sens que les jeunes leur donnent. Enfin, nous nous intéresserons à l'influence de ces trajectoires scolaires et postsecondaires « atypiques » sur les parcours biographiques de ces jeunes, tant sur le plan personnel que social et professionnel.

Chapitre 2

Raconter l' « histoire du raccrochage » : le « processus » comme support d'analyse du temps

Une grande majorité des jeunes que nous avons rencontrés ont affirmé qu'au moment de leur décrochage il était hors de question pour eux de reprendre un jour le chemin de l'école ou de se réinscrire dans quelle que formation que ce soit. Pourtant, quelques mois ou quelques années plus tard, le raccrochage devint pour eux une option légitime puis une option incontournable. Comment comprendre ce revirement de situation ? Quel cadre théorique et quels outils conceptuels mobiliser pour rendre compte de telles bifurcations ?

La volonté de spécifier notre démarche doit être comprise à l'aune des multiples désaccords qui animent les chercheurs lorsqu'il s'agit de prendre en compte « le temps » et « le contexte » dans l'analyse des phénomènes sociaux. En effet, s'il est aujourd'hui reconnu que les phénomènes sociaux se caractérisent par leur inscription dans des dimensions temporelle et contextuelle qui leur confèrent leur singularité, imposant de ce fait aux sociologues de ne pas faire l'impasse de leur analyse, les manières dont ces deux dimensions sont prises en compte et dont elles ont été théorisées puis conceptualisées diffèrent fortement ; à tel point qu'aucun des procédés ne fait aujourd'hui l'unanimité. Approches causales contre approches multivariées, approches synchroniques contre approches diachroniques, déterminations du passé contre déterminations du présent, le changement contre la stabilité, la permanence contre l'évolution, les temporalités de l'individu contre les temporalités de l'institution, la « trajectoire » contre la « carrière », les dispositions contre l'expérience, les acteurs contre les sujets, les sujets contre les agents, l'objectivisme contre le subjectivisme, les approches ethnographiques contre les approches statistiques, etc. Tout nous pousse donc à « choisir un camp ». Pour autant, « choisir un camp » n'est pas encore le gage de trouver une homogénéisation des théories et des méthodologies tant les modèles explicatifs se multiplient et que les frontières entre ces différents « camps » tendent à s'effacer.

Dans une première partie, nous reviendrons sur les raisons qui ont motivé notre choix de faire de la dimension temporelle un axe central de l'analyse puis nous préciserons en quoi ce choix

nous a amené à appréhender le raccrochage sous l'angle d'un « processus » plutôt que sous l'angle d'une « carrière », d'une « trajectoire » d'un « itinéraire » ou encore d'un « flux ». Une seconde partie sera l'occasion de questionner la manière avec laquelle les sociologues ont travaillé le temps et le potentiel explicatif qu'ils lui ont accordé pour appréhender l'action des individus : faut-il se référer au passé des acteurs pour comprendre leurs pratiques ou ne s'intéresser qu'à leur situation présente ? C'est à partir d'un état de l'art des théories sociologiques classiques que nous prendrons le parti d'articuler la prise en compte d'un « temps court » et d'un « temps long » dans l'analyse du processus de raccrochage. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur le « modèle bifurcatif » tel que défini par de Coninck et Godard (1990) et le processus de raccrochage sera divisé en trois séquences : la séquence de décrochage, la séquence de raccrochage et la séquence d'accrochage au dispositif de remédiation. Dans une troisième partie, c'est la dimension contextuelle des processus qui sera interrogée : Quel(s) contexte(s) et quels éléments de ces contextes agissent sur le processus de raccrochage ? Comment les caractériser ? Comment établir leur pertinence ? Nous tenterons de démontrer qu'une approche compréhensive et comparative du raccrochage scolaire constitue une technique propice à la mise en lumière des éléments qui agissent sur le déroulement et la forme du processus et qui, à ce titre, peuvent être considérés comme des « ingrédients du processus ».

A) L'analyse processuelle comme posture de recherche

La place qui doit être accordée au temps dans les analyses est une question qui traverse les courants sociologiques depuis la naissance de cette discipline. Comme le rappelle Gilles Pronovost, c'est l'« école durkheimienne » qui pose les premières pierres à une sociologie du temps en en questionnant la dimension sociale et en insistant sur le fait que tout événement et toute activité ne prennent sens que dans un rythme social d'ensemble (Pronovost, 1996, p.17). Mais les interrogations de l'école durkheimienne portent également sur la place qui doit être accordée au contingent et, dans un souci d'asseoir la singularité de la sociologie et son statut scientifique, Simiand en appellera à bannir toute forme de sociologie événementielle (Simiand, 1903). On retrouve également les traces d'une « sociologie temporelle » dans les écrits de Georg Simmel, d'Herbert Mead ou encore de Max Weber, bien que comme le précisent Bidart, Bessin et Grossetti, il ne reste de ces réflexions qu'un « travail spéculatif ne débouchant pas sur des méthodes, des analyses empiriques ou même des définitions conceptuelles permettant d'aller plus loin » (2009a, p.25). L'imagination sociologique étant

prolifère en ce qui concerne la conceptualisation du temps, ces « lacunes » empiriques et conceptuelles ont depuis lors été comblées.

Cette partie sera l'occasion de justifier de la place prépondérante qui est faite à la dimension temporelle dans l'appréhension du raccrochage et celle de démontrer que l'analyse processuelle est adaptée à une telle démarche ; le concept de « processus » permettant notamment de faire la synthèse des multiples notions existantes pour rendre compte du déroulement temporel des phénomènes sociaux.

1) *Le travail sociologique du temps : une nécessité pour ouvrir la boîte noire de l'action*

On constate depuis plusieurs années un regain d'intérêt pour les approches temporelles des phénomènes sociaux qui se traduit notamment par le développement des analyses biographiques (Guillaume, 1998, 2005, 2009 ; Sapin et al, 2014 ; Chantegros et al, 2012 ; Vrancken et Thomsin, 2008). Que cet engouement soit imputé aux mutations sociales ayant produit une plus grande flexibilité des itinéraires individuels nécessitant une adaptation des outils sociologiques pour en parfaire la lecture (Longo, 2011 ; Rustin, 2006 ; Vrancken et Thomsin, 2008), à un renouvellement des questions de recherche en sciences sociales lié à l'ouverture de la sociologie vers l'interdisciplinarité (Lalivè d'Épinay, 2005) ou encore à la montée des critiques face aux théories déterministes⁵⁰ (Bessin, Bidart & Grossetti, 2009a), force est de constater que la dimension temporelle inonde plus que jamais les analyses sociologiques.

Certains sociologues ont affiché leur scepticisme face à l'émergence de la dimension temporelle dans le champ sociologique et, plus précisément, face au développement des analyses biographiques « entrées en contrebande dans l'univers savant » (Bourdieu, 1986, p.69). Ce sont à la fois les motivations des sociologues à se saisir du genre biographique et les manières de travailler le temps qui sont alors questionnées et critiquées.

« L'ancienneté des procédés — les bons comme les mauvais — que met en œuvre toute narration biographique doit à l'automatisme de ses opérations sémiotiques un pouvoir d'intelligibilité plus immédiat, parce que plus parlant et moins fragmenté, que celui procuré par les détours statistiques, les cheminements comparatifs ou les

⁵⁰ Bessin, Bidart et Grossetti parlent ainsi de l'émergence d'une « société biographique » : « La manière collective d'aborder la régulation de l'avancée en âge, donnant un sens à l'âge et un rôle à chaque classe d'âge dans une conception fonctionnaliste, est remise en cause au profit de conceptions plus individualisantes » (2009a, p.18).

lourdeurs de corpus auxquels astreint la méthode sociologique. L'intelligibilité d'une biographie s'impose en effet d'emblée, en concentrant la transparence fonctionnelle de la « pré-notion », l'évidence existentielle du vécu et l'efficacité dramatique du scénario. Rien d'étonnant si le retour en force de la biographie dans les sciences sociales, dont témoignent depuis deux décennies un nombre croissant de travaux anthropologiques ou sociologiques et, plus encore, le foisonnement commercial d'une littérature mixte, tend aujourd'hui à créer une situation méthodologiquement ambiguë, celle précisément où coexistent et parfois s'entremêlent l'effort d'invention de nouvelles méthodologies adaptées au souci du cas individuel et la facilité d'écriture qui se contente de rebaptiser « méthode biographique » un léger toilettage des recettes éprouvées de la biographie romanesque, hagiographique ou épictictique. » (Passeron, 1990, p.3)

On peut regretter avec Passeron que le choix du genre biographique ne soit pas explicité par certains chercheurs. La place qui est faite à l'approche temporelle dans les analyses ne peut se justifier par les arguments de la « mode », de la « facilité d'écriture » ou de « son intérêt commercial ». Certes, la dimension temporelle est au cœur des phénomènes sociaux et *a fortiori* de la sociologie. Comme le rappelle Becker « toute chose se produit dans un temps donné, et ce temps n'a rien d'anodin » (Becker, 2002, p.103). De Durkheim à Bourdieu en passant par Strauss, et même si les manières d'appréhender la dimension temporelle diffèrent voire s'opposent, le constat est le même : les faits sociaux sont situés dans le temps. En nous appuyant sur les études menées sur le décrochage scolaire, nous avons rappelé que notre objet d'étude n'échappe pas à cette règle : le décrochage scolaire ne devient digne d'intérêt pour les pouvoirs publics que dans une temporalité sociale spécifique, contribuant à faire de ce phénomène ancien un problème social récent. Corrélativement, la mise en place de dispositifs de remédiation au décrochage scolaire et les exhortations au raccrochage sont temporellement situées. Ce seul constat requiert donc de prendre « le temps au sérieux » pour investir le raccrochage scolaire. Mais il ne justifie pas pour autant de faire de celui-ci un axe central de nos réflexions. Comme le souligne Mendez, si « tout phénomène, d'une certaine façon, est pris dans le temps », certaines analyses ne nécessitent pas de placer le temps au cœur de la problématique quand pour d'autres il est crucial de l'aborder de front (Mendez et *al.*, 2010, p.5)⁵¹. Notre choix de placer le temps au cœur de notre problématique se justifie de plusieurs manières.

En premier lieu, il est motivé par les résultats de plusieurs enquêtes sociologiques récentes ayant fait de la dimension temporelle un axe central de leurs analyses. L'intérêt de se tourner

⁵¹ À ce propos, Gilles Pronovost souligne qu'il est nécessaire de « distinguer l'omniprésence du temps en sociologie et l'étude sociologique du temps » (Pronovost, 1996, p.13).

vers ces recherches est d'autant plus grand que les problématiques qui y sont développées sont proches des nôtres. Ainsi, dans le champ de l'insertion professionnelle, Sophie Denave (2006), Claire Bidart (2006), Catherine Negroni (2005) ou encore Maria Eugenia Longo (2011) ont centré leur questionnement sur les conditions de possibilité des ruptures professionnelles alors que nous nous donnons pour objectif de saisir les conditions de possibilité du raccrochage. Or, la dimension temporelle est au cœur de leurs analyses et c'est en vertu de celle-ci que sont identifiées les conditions sociales, culturelles ou cognitives permettant aux « dispositions » ou aux « ingrédients de l'action » de s'articuler de telle sorte qu'une reconversion professionnelle soit possible. Dans un champ de recherche plus éloigné du nôtre – celui de la sociologie de l'immigration – mais qui développe des problématiques semblables, certains chercheurs ont délaissé une approche en termes d'intégration pour aborder la dimension temporelle de l'immigration considérée comme contenant une « valeur explicative supplémentaire à l'analyse » (Santelli, 2014, p.2). Nous pouvons encore citer la sociologie du militantisme qui, remarquant que les approches structuralistes et les théories de la rationalité ne permettent pas d'éclairer les conditions de l'engagement, prend désormais le parti d'intégrer une dimension temporelle à l'analyse (Fillieule, 2001)⁵². Enfin, rappelons que l'enquête de Joël Zaffran sur les modalités de recours aux Épide souligne l'importance de la fonction de maturation du temps et du rôle de l'événement dans le choix de s'inscrire au sein de ce type de structure (2015a ; 2015b).

Que la référence soit explicite ou non, ces recherches mettent notamment à profit les conseils formulés par Marc Bessin en 1998, qui en appelait à lier davantage la sociologie de l'action à la sociologie du temps pour appréhender les phénomènes sociaux. Il estimait en effet que « les sociologies de l'action abordent la question du temps sans en faire un objet principal de leur questionnement » tandis que « les spécialistes de la question temporelle ne s'ouvrent que trop rarement aux discussions entre les différentes théories de l'action ». Il incitait ainsi à ne pas faire du temps un simple « contenant » de l'action mais à l'appréhender comme un « produit de l'activité » orientant pleinement les logiques d'action des individus (1998, p. 54).

Le second argument en faveur d'une prise en compte appuyée de la dimension temporelle se fonde sur les études menées sur le décrochage scolaire qui concluent que l'arrêt de la scolarité

⁵² Olivier Fillieule écrit ainsi que la dimension temporelle « a l'avantage de suggérer de ne plus seulement s'en tenir à l'analyse des facteurs déterminants du militantisme pour envisager comment les processus d'engagement s'inscrivent dans le cycle de vie. C'est ainsi que les questions du désengagement et plus largement des conséquences biographiques de l'engagement deviennent tout aussi centrales que celles des causes de l'engagement. De là l'idée que l'observation d'un collectif à un moment T ne prend sens qu'à condition que l'on tienne compte de la temporalité de sa construction » (Fillieule, 2001, p.214).

n'intervient jamais brutalement, mais qu'il se prépare durant le temps long de la scolarité, en fonction des contextes scolaires, sociaux, familiaux ou amicaux dans lesquelles les jeunes sont insérés. Or, si le décrochage se construit dans le temps, nous pouvons poser l'hypothèse qu'il en est de même pour le raccrochage. Les données quantitatives existantes tendent par ailleurs à corroborer cette hypothèse puisque le raccrochage intervient en moyenne 28 mois après le décrochage des jeunes (Plessard, Simon, Berthet, 2014)⁵³. Le décrochage et le raccrochage scolaires prennent donc du temps et peuvent objectivement être datés : les jeunes sortent à un « instant T » de l'école⁵⁴ et, en moyenne, entrent à un moment T+28 mois dans un dispositif de remédiation au décrochage. Toutefois, appréhender uniquement le temps dans sa dimension chronologique limite très vite l'analyse du raccrochage. En effet, cette dimension chronologique qui « aplatit » le temps pour n'en faire qu'un instrument objectif de mesure ne nous apprend rien sur ce qu'il produit sur la situation des jeunes. On ne peut se contenter de dire : « le temps a passé, ils ont raccroché ». Le temps ne peut être considéré comme la condition unique du raccrochage. Si tel était le cas, tous les décrocheurs raccrocheraient au bout de 28 mois. Nous posons donc comme postulat que la durée qui sépare le décrochage du raccrochage agit sur la situation du jeune. Le temps n'est pas qu'une trame chronologique encadrant l'action, il produit la décision de raccrocher. Dès lors, comprendre les conditions de possibilité du raccrochage c'est comprendre comment le temps influence la situation du jeune et ses représentations.

Enfin, notre choix de s'intéresser particulièrement à la dimension temporelle s'est mué en une nécessité dès lors que nous nous sommes confrontée au terrain. Pétrie d'un certain nombre d'hypothèses issues de nos lectures, impatiente à l'idée de pouvoir les tester, nous sommes arrivée sur le terrain avec la volonté de trouver des causes au raccrochage et cette volonté s'est manifestée par la formulation de questionnements en termes de « pourquoi »⁵⁵. Si Becker insiste sur le fait que ce type de questions était inadapté à ses objets d'étude car provoquait des réactions défensives de la part des individus interrogés, voire de la culpabilité, notre choix de renoncer au « pourquoi » ne fut pas animé par de tels constats. Dans notre cas, interroger le

⁵³ Ces « 28 mois » représentent ici « le temps écoulé entre la date de sortie du système scolaire initial et la date de prise en charge institutionnelle en Mission locale pendant lequel les jeunes sont peu ou pas intégrés dans un dispositif scolaire ou social » (Plessard, Simon, Berthet, 2014, p.2).

⁵⁴ Nous schématisons ici notre propos. Cet « instant t » du décrochage est plus difficile à identifier que nous le laissons entendre, notamment lorsque le décrochage intervient après une longue période d'absentéisme, entrecoupée de quelques jours de présence à l'école. Quoique critiquable, une mesure objective de cet « instant T » du décrochage reste possible : on peut en effet se référer au moment où l'établissement scolaire signale le décrochage du jeune.

⁵⁵ Nous sommes donc ici tombée dans l'un des pièges pourtant mis en évidence par Becker : « Les sociologues aiment à penser et dire que telle « cause » cause telle autre chose » (Becker, 2002, p.112).

« pourquoi du raccrochage » donnait lieu à deux types de réponses qui, plutôt que de favoriser notre compréhension des conditions de possibilité du raccrochage, tendaient à la freiner.

Majoritairement, la réponse qui nous était apportée à la question « pourquoi as-tu raccroché ? » était celle-ci : « parce que ça faisait longtemps que j'en avais marre de ne rien faire ». Bien évidemment, une lecture sociologique de cette réponse est possible. On comprend que l'ennui ressenti par les jeunes influence la volonté de raccrocher. Toutefois certains éléments de compréhension restent manquants pour comprendre l'émergence de cette motivation :

- 1 : Pourquoi cet ennui, ressenti « depuis longtemps », provoque à un instant particulier l'inscription dans un dispositif de raccrochage ?
- 2 : Quels éléments interviennent pour signifier à un instant précis qu'ils « en ont marre » ?

Ces questions furent posées aux jeunes mais les réponses apportées ne furent guère plus éclairantes : « parce que c'était difficile ». Nous entrons alors dans un cercle de justifications au raccrochage dont les causes et les conséquences semblaient si imbriquées qu'elles se confondaient.

Un deuxième type de réponse qui était apportée par les jeunes à la question « pourquoi as-tu raccroché ? » concernait l'émergence d'un événement dans leur vie ayant totalement remis en cause leur situation. Si des événements sont porteurs d'un sens objectif assez puissant pour comprendre qu'ils soient à l'origine d'une telle remise en question⁵⁶, il n'en était rien pour certains des événements alors avancés par les jeunes. Ils mettaient en avant des événements anodins socialement ou au regard de leur parcours biographique pour expliquer leur raccrochage. Certains racontaient ainsi avoir raccroché à la suite de la mort de leur animal de compagnie, après avoir célébré les 40 ans de leur mère ou encore après une énième dispute avec l'un des membres de leur famille. Là encore avec ce type de réponses, des éléments de compréhension manquaient : comment comprendre que la mort d'un chien ou qu'une dispute « de plus » fassent soudainement émerger une volonté de raccrocher ?

Certes, avec un questionnement en termes de « pourquoi », nous obtenions des causes au raccrochage, mais sans comprendre véritablement pourquoi elles en étaient, ce qui témoigne

⁵⁶ Michèle Leclerc Olive propose ainsi une typologie d'événements qui selon leur sens intrinsèque agissent différemment sur les parcours biographiques : l'« événement avènement », l'« événement-rupture », l'« événement catastrophe » et l'« événement-métaphore » (Leclerc-Olive, 1997, p.219).

de l'inadaptabilité d'une analyse synchronique à notre objet d'étude. Si Becker écrit que son choix d'utiliser le « comment » naît d'une volonté de « connaître toutes les circonstances d'un événement donné, tout ce qui gravitait autour de cet événement et toutes les personnes qui y étaient impliquées » (2002, p.108), il s'agit finalement ici moins d'un choix que d'une nécessité pour proposer une lecture sociologique satisfaisante du raccrochage. À défaut d'être vaine, la recherche des causes du raccrochage ne permettait ni de comprendre comment l'ennui à un certain moment du parcours biographique se manifestait, ni comment des événements objectivement anodins avaient subitement le pouvoir de déclencher la prise de décision.

Ce faisant, une solution s'imposait pour surmonter ces difficultés et accéder aux conditions de possibilité du raccrochage : reconstituer « des histoires » c'est-à-dire abandonner la recherche « des effets invariants des causes » pour privilégier l'étude « des histoires où toutes les étapes répondent à une logique, une logique qui peut parfois se révéler aussi implacable que la logique des causes » (Becker, 2002, p.109). Toutefois, « raconter des histoires » n'est pas exempt de difficultés, comme en témoigne la pléthore des concepts élaborés par les chercheurs pour les analyser et les restituer.

2) « Raconter une histoire » : une pléthore de concepts pour un usage synonymique ?

Les concepts abondent dans la littérature sociologique lorsqu'il s'agit de « raconter une histoire », qu'elle soit d'ordre professionnel, médical, scolaire, familial, migratoire ou plus largement biographique. Tour à tour sont mobilisées les notions de « parcours », de « biographie », de « trajectoire », de « carrière », d'« itinéraires », de « cheminements » ou encore de « flux ». S'il s'agit à chaque fois d'analyser le déroulement d'un phénomène social incorporant du temps, ces concepts ont-ils le même sens ? Sont-ils substituables les uns aux autres ? Passeron répond négativement à de telles questions affirmant que si tous ces concepts « renvoient à un travail méthodique de reconstruction des données (...), certains de ces mots marquent l'image professionnelle des travaux qu'ils inspirent par la fonction de labelling qu'ils ont exercée au profit d'une école ou d'un auteur » (1990, p.16). L'emploi d'un concept plutôt que d'un autre serait à la fois une manière d'affirmer son appartenance à un courant de pensée et de justifier des outils méthodologiques privilégiés. De manière schématique, selon le concept privilégié, ce serait donc davantage l'histoire individuelle, la structure sociale ou

leurs interrelations qui feraient l'objet de l'attention des chercheurs. Or, à y regarder de plus près, il semble que les choses ne soient pas aussi simples.

Tout d'abord, il faut noter qu'il n'y a pas de réelle « homogénéité théorique » derrière l'emploi des concepts utilisés, même s'ils s'inscrivent dans une même perspective. Prenons l'exemple du concept de « carrière » popularisé par Hughes dans un souci de s'opposer aux approches fonctionnalistes qui régnaient alors en maître dans le champ de la sociologie des professions. Appliqué au domaine professionnel, ce concept permettait d'insister sur l'importance de considérer l'évolution des positions et des relations dans la durée en prenant acte des effets de l'âge « biologique » et de l'âge « social » ainsi que de la structure mouvante de l'organisation du travail et des systèmes sociaux (1996). Son usage est ensuite étendu par Becker et Goffman, mais de manière sensiblement différente. Alors que tous deux s'enquière de la question de l'apprentissage par la prise en compte de la dialectique entre le « faire » et le « être fait » (Darmon, 2003, p.87), Becker privilégie l'analyse des interactions individuelles pour rendre compte des logiques d'action quand Goffman insiste sur les contraintes institutionnelles qui enserment les carrières et qui produisent des modifications de la personnalité et du système de représentation (Goffman, 1990, p.179). Ces différences pourraient sembler anecdotiques si elles n'avaient pas des implications quant à la modélisation empirique de ce concept et à la place accordée aux propos des individus dans l'analyse. Alors que Becker fait la part belle aux discours des acteurs pour reconstruire les carrières, Goffman prend davantage de distance avec les propos des individus et objective le déroulement des carrières grâce à la place occupée par l'institution aux différents moments des parcours (Chantegros et *al.*, 2012).

Le concept de « trajectoire » fait également émerger de la confusion quant à ses implications et à ses conditions de mobilisation. En effet, celui-ci a été théorisé de manière très différente par Strauss et Bourdieu. Chez Anselm Strauss, le concept de trajectoire est élaboré pour rendre compte des maladies chroniques et, plus précisément, des actions entreprises pour en maîtriser le déroulement. Ces « actions entreprises »⁵⁷ renvoient au travail effectué par l'individu pour gérer les effets de sa maladie, mais également aux actions des professionnels et de l'entourage qui tendent à homogénéiser les expériences et les interprétations des malades. La conceptualisation de la notion de « trajectoire » proposée par Strauss est ainsi très proche de celle de « carrière » telle qu'élaborée par Becker et Goffman puisqu'on y retrouve

⁵⁷ Que Corbin et Strauss qualifieront plus tard de « travail biographique » (*biographical work*).

cette réflexion sur la dialectique du « fait » et du « être fait » et un découpage de l'action des individus en différentes phases.

La définition que propose Bourdieu de la notion de trajectoire est bien différente. Estimant qu'il est « absurde (...) d'essayer de comprendre une vie comme une série unique et à soi suffisante d'événements successifs sans autre lien que l'association à un « sujet » dont la constance n'est sans aucun doute que celle d'un nom propre », il propose de définir « la trajectoire » comme « séries de positions successivement occupées par un même agent (ou un même groupe) dans un espace lui-même en devenir et soumis à d'incessantes transformations » (1994, p.88). Dans ce cas, ce sont les structures sociales pesant sur les parcours individuels qui sont l'objet de l'attention du chercheur et aucune place n'est laissée à la subjectivité des acteurs, leurs discours n'étant pas considérés comme une plus value pour l'analyse.

Qu'il s'agisse du concept de « carrière » ou de celui de « trajectoire », on comprend que la seule mobilisation d'un concept ne suffit pas à justifier des perspectives dans lesquelles s'inscrivent les chercheurs dans la mesure où un même concept renvoie à des présupposés - théoriques et empiriques - différents. On pourrait toutefois tenter de gommer ces différences en se contentant de dire que « la trajectoire » est mobilisée lorsqu'il s'agit de s'intéresser à la structuration sociale des parcours quand la notion de « carrière » serait une manière d'insister sur le caractère dynamique du déroulement de la vie. Il paraît toutefois difficile de se contenter d'une telle délimitation, et ce pour plusieurs raisons.

En premier lieu, ces définitions sont trop schématiques et réductrices pour être unanimement partagées par les chercheurs. En effet, si le concept de « trajectoire » renvoyait mécaniquement à la sociologie dispositionnelle de Bourdieu et que celui de « carrière » était inéluctablement attaché aux perspectives interactionnistes, il serait quelque peu paradoxal de les combiner dans une même analyse. Or, plusieurs recherches prennent en compte simultanément ces deux concepts. Darmon choisit par exemple de traiter de l'anorexie en mobilisant le concept de « carrière » tout en considérant que celui de « trajectoire » « aurait parfaitement pu être appliqué à l'analyse du traitement hospitalier de l'anorexie » (2003, p.91), ce qui la conduit finalement à combiner les deux approches. Sur un tout autre objet d'étude - le journalisme sportif - Bouron et Souanef considèrent que « ces deux notions ne s'opposent pas nécessairement » dans la mesure où selon eux Goffman et Bourdieu partagent

« la volonté de réaliser un aller-retour permanent entre la manière dont l'individu perçoit son parcours et l'institution » (Bouron & Souanef, 2012, p.93).

Certains chercheurs assimilent également le concept de « trajectoire » à celui de « carrière », sans toutefois que n'apparaissent les présupposés théoriques et empiriques qui étaient les leurs au moment de leur naissance sociologique. Dans certains écrits, « la trajectoire » est définie dans une acception purement chronologique et tend à se rapprocher du sens commun. Elle peut ainsi être décrite comme « un modèle de stabilité et de changements à long terme (...) décrivant des mouvements et développements de larges sections de l'existence, ou même, dans sa version maximale, la totalité de la vie » (Sapin et *al.*, 2014, p.32). Dans une autre mesure, certains sociologues optent pour le concept de « trajectoire » dans une définition proche de celle de « carrière » dont ils reprennent par ailleurs une partie de la méthodologie associée. En outre, l'émergence de « nouveaux » concepts dont les définitions proposées sont proches des acceptions premières de celles de « trajectoire » ou de « carrière » crée davantage de troubles quant aux différences existantes entre les concepts mobilisés par les chercheurs : c'est par exemple le cas du concept de « parcours » qui partage souvent de nombreuses similitudes avec celui de « trajectoire » tel que l'avait théorisé Strauss.

Si des divergences apparaissaient entre les principaux instigateurs de ces concepts, celles-ci ne font donc que s'accroître à mesure qu'ils sont mobilisés par d'autres chercheurs. Afin de les adapter à leur objet d'étude, ces définitions sont questionnées, reformulées, et leur acception initiale est souvent abandonnée⁵⁸. La multitude de définitions existantes sur un même concept conduit de ce fait certains chercheurs à revendiquer leur usage synonymique.

D'autres chercheurs encore ont proposé différentes définitions de ces concepts en faisant varier l'échelle d'analyse. Dans cette perspective, le « parcours » a été défini comme

⁵⁸ Le concept de carrière a été appliqué à des objets d'étude divers et variés sans que ne soient précisés les hypothèses et les démarches qui présidaient à ce choix. Dénonçant avec ironie cet état de fait, Jean Claude Passeron écrit : « Plus un schéma théorique est subtil et ambitieux, plus s'accroît le risque, la montée de son prestige aidant, que son usage devienne machinal, c'est-à-dire verbal. Le bruit théorique lié à son emploi, l'espace idiomatique qu'il produit par sa seule apparition proposent trop de tentations à l'automatisme. Ne rien dire à condition de le dire fort ou répétitivement : les mots de la théorie sociologique s'y prêtent plus que les mots de la théorie physique. Qui ne connaît ces travaux d'imitateurs, plus soucieux des bénéfices de l'affiliation par les mots que du labour de la description, qui ne contiennent guère que quelque énumération ou quelque narration (certes fort bien gardées, par le jargon, de la tentation littéraire) et qui, hérissés de mots-tics comme celui de « carrière » mis à la sauce de n'importe quelle succession d'actes (délinquants, scolaires, amoureux, déambulatoires) ou comme celui d'« *habitus* de classe » qu'un malheureux individu semble condamné à transporter avec lui, comme un *impedimentum*, où qu'il aille, quoi qu'il fasse et sans qu'il en soit jamais fait d'autre inventaire que tautologique, n'ajoutent aucune connaissance supplémentaire à celle qu'auraient communiquée l'énumération ou la narration en leur forme la plus plate, n'y ajoutant que la dissimulation de cette nudité informationnelle sous l'uniforme des grands galas théoriques ? » (1990, p.21).

l'ensemble des « trajectoires de vie » des individus quand l'introduction du concept de « carrière » serait une manière de veiller à la prise en compte des interrelations entre ces différentes trajectoires.

« Parler de parcours revient à considérer que les existences individuelles ressemblent plutôt aujourd'hui à de multiples fragments de trajectoires mis bout à bout, que ces existences se trouvent, en quelque sorte, composées de morceaux de trajectoires (...) S'il ne peut être assimilé à une trajectoire, un parcours social est également différent de ce que désigne le concept de « carrière ». En effet, raisonner en termes de parcours social invite à ne pas restreindre le regard à un domaine particulier de l'existence (le domaine professionnel, par exemple), ce que tend à faire le concept de « carrière », mais à l'inverse à prendre en considération les multiples domaines dans lesquels se déploie la vie humaine (professionnel, conjugal, parental, résidentiel, de santé, etc.) et, de plus, à se montrer attentif à leurs enchevêtrements » (Caradec et al, 2012, p.11).

Toutefois, là encore, les distinctions proposées ne font pas l'unanimité et d'autres chercheurs définissent à l'inverse une trajectoire de vie comme un ensemble de parcours qui s'entrecroisent, le terme de parcours étant parfois utilisé comme des synonymes de « lignes biographiques » ou d' « itinéraires ». Face à un tel « labyrinthe sémantique » dans lequel coexistent de multiples définitions et de multiples procédés sur un même concept, comment raconter « l'histoire du raccrochage » ?

Le choix du concept que nous mobiliserons dans ces lignes s'est d'abord effectué à partir d'un constat : quels que soient les ancrages théoriques ou les méthodologies adoptés, l'ensemble des concepts évoqués sont en premier lieu définis comme étant des « processus ». Ainsi, afin d'éviter les malentendus que pourraient faire naître l'usage d'un concept plutôt que d'un autre, nous choisissons de nous intéresser au « processus de raccrochage ». Nous distinguons le « processus », des concepts de « trajectoire » et de « parcours » en les positionnant différemment sur l'échelle d'analyse. Nous nous appuyons à ce titre sur la définition d'Olivier Mazade en considérant que le parcours biographique est un « ensemble de trajectoires (professionnelle, familiale, etc.) en interrelation » (2001, p.12). Dans cette perspective, nous envisageons le processus comme un tronçon, plus ou moins long et plus ou moins calme, du parcours biographique des individus. Ayant constaté que les concepts d' « itinéraire », de « flux » ou de « cheminement » étaient souvent employés comme le pendant quantitatif des concepts de « trajectoire » ou de « parcours », ceux-ci ne seront pas mobilisés dans l'analyse.

En outre, si le concept de « processus » tel que nous le développerons ici présente d'importantes similarités avec le concept de « carrière » de Becker, son emploi présente l'avantage de ne pas s'enfermer dans un « carcan théorique et empirique ». En effet, le choix de traiter du raccrochage sous l'angle processuel n'implique pas de s'appareiller à un outillage théorique et méthodologique prêt à l'emploi, comme tendrait à le faire le choix du concept de carrière. De plus, comme nous allons le voir, Becker laisse dans l'ombre les modalités d'identification des éléments agissants sur les carrières alors que, animés par la volonté d' « ouvrir la boîte noire du processus », Mendez et son équipe proposent un cadre théorique et un ensemble de concepts souples et adaptables pour entreprendre une analyse processuelle (2010). Ce modèle, riche à de multiples égards, sera mobilisé tout au long de notre travail et adapté à notre propre objet d'étude.

B) Influence du « temps court » et du « temps long » dans le déroulement du processus

« La vie sociale s'écoule dans des temps multiples, toujours divergents, souvent contradictoires, et dont l'unification relative, liée à une hiérarchisation souvent précaire, représente un problème pour toute une société » (Gurvitch, 1962, p.326). Ainsi, le temps n'est pas une variable uniforme mais renvoie à diverses réalités⁵⁹ : il est à la fois présent, passé, futur, durée, période, instant, moment, intervalle, cycle, ect. De fait, prendre en compte la question du temps et en faire une dimension centrale de l'analyse, soulève un certain nombre de questions : À quel « type » de temps doit-on s'intéresser ? Faut-il se référer au passé des acteurs pour comprendre leurs pratiques ou doit-on concentrer notre attention sur leur situation présente ? Comment procéder si l'on souhaite prendre en compte le temps présent et le temps passé, l'instantanéité et la durée ?

Nous reviendrons ici sur l'une des difficultés que fait naître le choix de l'analyse processuelle : celle de déterminer un commencement au processus. En nous interrogeant sur cette difficulté et en s'appuyant sur les manières avec lesquelles les « sociologues classiques » y ont répondu, nous opterons pour une prise en compte conjointe du temps court et du temps long dans l'analyse ; un choix opérationnalisable par une division du processus en différentes séquences.

⁵⁹ Cette diversité et cette pluralité du temps a par ailleurs conduit les chercheurs à considérer qu'il n'est « pas exact de parler du temps » et qu'il faut privilégier une « approche des temps » (Pronovost, *op. cit.*, p.326).

1) Où fixer le début du processus ?

La première difficulté que fait naître le choix de l'analyse processuelle est celui de fixer un commencement au processus. Nous avons montré en quoi la décision de raccrocher nécessitait de prendre en compte la dimension temporelle, et d'en raconter l'histoire. Mais où faire débiter l'histoire ? Jusqu'où remonter dans le passé des jeunes pour donner du sens à la situation présente ?

Revenons sur l'exemple du jeune qui évoque la mort de son chien pour expliquer son raccrochage. Pour comprendre comment cet événement banal, extérieur à la sphère scolaire ou même professionnelle a eu un tel impact sur sa situation, il est nécessaire de porter notre regard sur ce qui se passe en amont de cet événement. Concernant un tout autre type d'événement, Weber recommandait de restituer « l'enchaînement des circonstances » pour comprendre l'apparition du capitalisme et son ancrage profond dans la civilisation occidentale (Weber, 1905). Nous rejoignons cette idée, développée par bien d'autres après Weber, concernant la nécessité de porter l'attention sur l'enchaînement des circonstances, dans la mesure où celles-ci donnent un sens, une valeur, une signification aux phénomènes sociaux, devenant ainsi des « circonstances cardinales » (de Coninck, 2013). Toutefois, les défenseurs de l'approche processuelle qu'elle soit mobilisée en termes de « carrière » de « trajectoire » de « flux » ou de encore « de parcours », semblent avoir mis de côté une question pour le moins centrale, et propre à toutes les approches diachroniques : comment peut-on définir ces « circonstances cardinales » ? Comment être sûr - peut-on être sûr - que les circonstances décrites sont bien celles qui sont à l'origine de l'émergence du phénomène et du sens qui lui est imputé ?

Weber démontre que le capitalisme occidental naît à l'aune de l'émergence et de la propagation d'une rationalité instrumentale de l'action, elle-même fonction du développement du calvinisme. Mais on pourrait remonter encore plus loin dans l'Histoire pour comprendre l'émergence du capitalisme, en supposant que le développement du calvinisme est permis par l'alphabétisation de masse, alphabétisation de masse qui dépend elle-même de la place et de la fonction de l'instruction dans la société, une place et une fonction variable selon le régime politique en place, ect. Les mises en abîme peuvent ainsi se succéder à l'infini, ce qui impose de faire des choix en déterminant un moment de l'Histoire à partir duquel les « circonstances deviennent cardinales » pour reprendre l'expression de Frédéric de Coninck. Ainsi, pour revenir à la question qui nous occupe, doit-on considérer que toutes les séquences qui

précèdent le raccrochage du jeune préparant son retour en formation ? Et si tel est le cas, jusqu'où remonter dans la biographie pour accéder à la dynamique de ce changement de direction ? Cette difficulté à fixer le point de départ d'un processus est finalement celle à laquelle se confronte tout historien :

« L'histoire n'est pas déjà pré-écrite au moment où l'historien se met à l'œuvre. Il lui incombe de la faire advenir ; ce qu'il fait en remontant du présent donné vers son passé débusqué et convoqué pour mieux conférer du sens à ce présent. Il y a donc au moins deux commencements qui s'épaulent mutuellement et entre lesquels coule le récit des événements intercalaires (dont chacun pourrait à son tour prétendre au commencement). L'histoire s'écrit au pluriel (des événements qu'elle inclut et des autres histoires qu'elle exclut). Aussi, mieux que de récit, faudrait-il parler de « récitatifs » : agencement singulier d'événements concurrents et frémissants, filtrés, détectés, combinés par un « auteur » lui-même éminemment singulier dont l'autorité se met en jeu et en crise dans cet agencement même indéfiniment ouvert » (Caussat, 1992, p.81).

Selon Caussat, le point de départ de ces « récitatifs » serait donc fonction de la subjectivité du chercheur et *in fine* de son ancrage théorique. Et en effet, sur ces questions de l'influence du temps sur l'action, il existe deux oppositions majeures qui, comme le soulignent de nombreux chercheurs, ne sont pas autre chose que les « controverses classiquement observées dans les sciences sociales sur le rôle de l'acteur, sur la part des dispositions, sur la place des émotions, sur le type de temporalité privilégié, sur le déterminisme des structures, sur les rapports de causalité » (Bessin et *al.*, 2009a, p.15).

D'un côté, nous retrouvons les théories dites « déterministes » qui imputent au passé des individus une puissance explicative majeure sur les conduites présentes. Citons dans ce sens les théories psychologiques et psychanalytiques qui font des expériences vécues durant la prime enfance la pierre angulaire des comportements futurs⁶⁰. Dans le champ sociologique, les théories fonctionnalistes ou encore les théories de l'*habitus* vont dans le même sens. Parsons attribuait aux valeurs morales intériorisées durant la socialisation initiale une puissance prédictive majeure à la fois sur les finalités des actions des individus et sur les moyens déployés pour les atteindre. Bourdieu estime quant à lui que l'*habitus*, ce « système de dispositions durables et transposables (...) principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations » (Bourdieu, 1980, p.88) explique l'ensemble des stratégies

⁶⁰ Dans certains cas, les comportements des individus sont expliqués par les « expériences » vécues avant leur naissance, au sein du ventre de leur mère. Pour exemple, des chercheurs ont développé l'idée qu'une mère qui fume durant la grossesse serait un déterminant puissant du développement de l'agressivité chez les adolescents.

individuelles des individus. Dans cette perspective, le passé des individus est envisagé comme un élément explicatif si puissant que son analyse permettrait de prédire l'ensemble de leur trajectoire.

Ces approches déterministes adoptent donc les modèles temporels « archéologiques » distingués par de Coninck et Godard, qui sont « centrés autour de la recherche d'un point d'origine pertinent à partir duquel d'autres événements vont se mettre en place : On est à la recherche d'un événement fondateur qui récapitule toute les causalités extérieures à lui-même et qui fonde toutes celles qui suivent (...) indépendamment du sens que les sujets leur confèrent (1990, p.31). Dans l'ensemble de ces approches, les actions entreprises par les individus sont déterminées par leur passé, par leurs « héritages » qu'ils soient familiaux, culturels ou même génétiques.

Dans le champ biographique, le paradigme de « l'institution biographique » semble *a priori* donner davantage de marge de manœuvre aux individus puisqu'il considère leur devenir social comme le résultat de choix (Guillaume, 2005). Toutefois, ces choix individuels sont à tel point contraints par les structures sociales qu'ils n'en sont pas vraiment. Ils seraient en effet conditionnés par les représentations et les croyances, elles-mêmes inscrites dans un espace social défini et, semble-t-il, immuable. Comme le rappelle Passeron, l'objectif des chercheurs est ici de découvrir des « chances typiques de déroulement d'orientations biographiques ».

« Ces chances, qu'on peut approximer comme « probabilités *a posteriori* », sont calculables au départ pour tout individu en fonction des variables qui sont testées comme prédictives en ce qui concerne aussi bien la longévité que la scolarisation, le mariage que la délinquance, etc.; elles prennent évidemment, à chaque étape franchie, de nouvelles valeurs comme « probabilités conditionnelles » (Passeron, 1990, p.18).

On retrouve donc ici le « modèle structurel » mis en exergue par de Coninck et Godard et dans lequel « prévaut l'idée de la pré-structuration des parcours de vie ou des récits de vie par des temporalités externes organisées suivant des chaînes causales indépendantes et préexistantes au déroulement des vies individuelles » (1990, p.41). Dans cette perspective, les parcours biographiques se présentent comme de simples réceptacles dont la forme se module au gré des sanctions et rythmes extérieurs, sans dynamique propre, et sans que les logiques internes des événements soient gratifiées d'un quelconque intérêt pour l'analyse.

À l'extrême opposé de ce type de modèle, d'autres théories expliquent l'action des individus en se focalisant uniquement sur la situation présente, sans tenir compte – ou dans une très faible mesure – de leur trajectoire passée. C'est par exemple le cas de George Herbert Mead qui considérait que le passé et le futur ne pouvaient exister indépendamment du présent :

« L'ultime référence au présent renvoie aux événements émergents, c'est-à-dire quelque chose qui arrive et qui est plus que la somme des processus qui l'ont constitué ; ce qui change, se poursuit ou disparaît ajoute au présent un contenu qu'il n'aurait pas eu autrement » (Mead, 1997 cité par Bessin, 1998, p.59).

C'est également la voie qu'empruntent certaines théories du choix rationnel qui expliquent l'action des individus par un bilan « coûts/bénéfices » qui ne prend en compte que les éléments du présent. Les ethnométhodologues vont encore plus loin dans ce type de raisonnement en considérant que l'action et la situation présente sont à tel point interreliées qu'elles ne se définissent que l'une par rapport à l'autre, dans une relation de totale réflexivité.

De manière schématique, on trouve donc d'un côté des approches qui envisagent le passé comme le déterminant de l'ensemble des actions présentes et qui sont de type « balistiques » (de Coninck & Godard 1990) et, de l'autre, des approches qui considèrent que l'action résulte des caractéristiques de la situation présente et est indépendante de la trajectoire passée et/ou des héritages des individus.

Ce détour par les théories classiques apportent deux types de réponses à nos questionnements :

- Si l'on s'en réfère aux approches déterministes, il nous faudrait remonter jusqu'à la naissance des jeunes pour comprendre le processus de raccrochage. Par ailleurs, avec ce type d'approches, le point de vue des jeunes n'aurait guère d'importance. Agir par des déterminismes sociaux dont ils n'ont guère conscience, recueillir leurs propos ne serait pas pertinent – voire contre-productif - pour l'analyse. Ce serait donc au chercheur de choisir les éléments fondateurs du parcours. Dans ce cas, les événements avancés par les jeunes pour justifier de leur raccrochage pourraient être évacués sans remord de l'analyse.
- Si, en revanche, on se réfère aux approches de type ethnométhodologiques, nous n'aurions pas besoin de remonter dans la biographie des jeunes : il nous faudrait simplement considérer l'événement et son contexte d'émergence - plus précisément le

système d'interactions dans lequel il prend place - en en appelant à la subjectivité des individus pour comprendre son influence sur l'action.

Ces approches ont toutes deux leurs apports et leurs inconvénients. D'un côté, les théories déterministes restent prisonnières d'une conception figée du temps car comme le notent Bensa et Fassin, elles tendent à l'aplatir (Bensa & Fassin, 2002). Elles ne permettent pas d'accéder au vécu du temps, à sa subjectivation. On ne sait rien des différentes expériences qui composent et orientent le parcours biographique et *a fortiori* le processus de raccrochage. Or, comme le souligne Claire Bidart, « dans la recherche des facteurs intervenant sur les itinéraires ou les comportements, à côté des régularités et des tendances globales, il est important de pouvoir intégrer aussi des changements dans les logiques d'action, des inversions de priorités, des modifications dans les systèmes de contraintes et de ressources » (Bidart, 2006). Mais les secondes approches qui font la part belle à la subjectivité des acteurs, « aplatissent » finalement le temps de la même manière : en évacuant le passé des individus, on évacue également le caractère dynamique et changeant de la situation présente.

Pour dépasser ces difficultés et profiter des apports de ces deux perspectives, il semble nécessaire d'articuler à la fois le temps long et le temps court du parcours dans l'analyse, c'est-à-dire de prendre en compte les « héritages » des individus⁶¹ tout en portant notre attention sur un temps plus court, celui « des carrefours », dans lesquels ces « héritages » peuvent se négocier, être abandonnés ou au contraire se trouver confortés. C'est donc le troisième et dernier modèle temporel distingué par de Coninck et Godard qui servira de cadre général à notre analyse : le modèle du cheminement dont l'objet est « la forme du processus lui-même » (1990, p.30). Dans cette perspective, « c'est à travers la mise en forme du processus étudié, à travers la construction de la logique du déroulement ou de l'enchaînement des événements que vont se dessiner des connexions causales » (*Ibid.*, p.34). Plus précisément, le modèle bifurcatif permet de prendre en charge des temporalités de différents niveaux (aussi bien le temps court que le temps long, les temporalités des individus et celles des structures) et leurs interrelations, ce qui assure une appréhension dynamique de la causalité : « On n'a plus une cause présente, qui contient le passé et détermine le futur, mais des événements dont le sens et l'efficace évoluent au fil du processus » (*Ibid.*, p.39). Mais comment saisir et opérationnaliser cette forme temporelle de causalité ? La décomposition du

⁶¹ Les héritages familiaux, sociaux, culturels mais aussi les héritages de type « expérientiel » qui renvoient à l'ensemble des événements vécus précédemment par les jeunes et aux manières dont ils les ont traversés.

processus en différentes séquences semble offrir les moyens d'étayer et de répondre à l'enjeu central de ce modèle temporel : accéder à la compréhension des mécanismes permettant « la transition d'un état à un autre » (*Ibid.*, p.34).

2) Décomposer le processus en séquences : une « intelligibilité par îlots temporels »

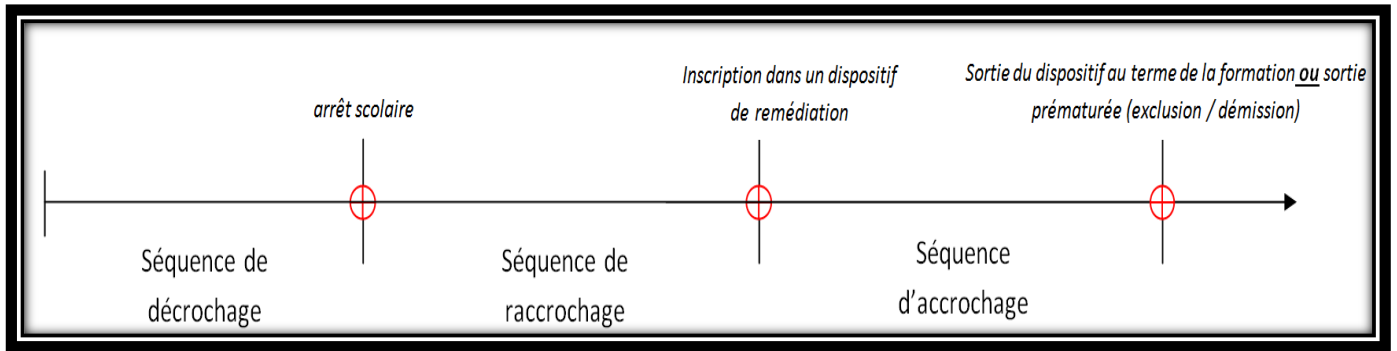
Décomposer un processus en différentes séquences fut la voie empruntée par Becker pour restituer la dynamique et le déroulement de la carrière des fumeurs de marijuana. Comme nous l'avons déjà brièvement évoqué, il s'agissait pour lui d'affirmer son détachement vis-à-vis des modèles synchroniques qui privilégiaient des analyses multivariées en présupposant que « tous les facteurs qui contribuent à produire le phénomène étudié agissent simultanément » sur celui-ci (1985, p.46). Ces chercheurs entendaient découvrir la variable susceptible de prédire au mieux le comportement. S'appuyant sur le postulat selon lequel « toutes les causes n'agissent pas au même moment » (*Ibid.*), Becker s'enquiert du développement dans le temps des carrières déviantes en distinguant différentes séquences qui associées les unes aux autres matérialisent le comportement. Dès lors, c'est l'explication de chacune des phases du comportement qui est recherchée et qui permet de proposer une explication globale du comportement étudié. S'interrogeant sur la complexité des temporalités qui agissent sur un processus, Mendez et son équipe voient également dans la décomposition de celui-ci le moyen de prendre en compte les effets de ces temporalités - plus ou moins interreliés - qui se différencient tout en se cumulant au fur et à mesure de l'avancée du parcours : « le découpage du processus en étapes distinctes est une démarche analytique indispensable pour ne pas se perdre dans la complexité de l'ensemble, pour ne pas ignorer d'éventuelles réorientations et ne pas non plus réduire le processus au résultat final » (2010, p.13-14). Plus précisément, les étapes en question sont nommées « séquences » et sont définies comme les « segments temporels d'un processus qui articulent un ensemble d'ingrédients suivant un agencement singulier » (*Ibid.*).

En définitive, cette opération de division du processus en plusieurs séquences présente des apports multiples pour l'analyse que nous entendons proposer :

- Elle prend en compte les modalités de construction dans le temps des comportements, en ne les réduisant ni à leurs origines, ni à leurs finalités.

- Elle n'appréhende pas simplement le temps dans sa dimension chronologique : c'est bien ce qui se produit durant les séquences qui permet le passage à la séquence suivante. Une analyse de ce qui se joue à l'intérieur de chaque phase est ainsi indispensable pour comprendre l'ensemble du processus.
- Elle permet d'opérationnaliser notre volonté d'articuler le temps long et le temps court du raccrochage : chacune des séquences du processus agit sur le déroulement de celui-ci tout en ne prenant sens que dans l'ensemble du processus.
- Elle permet de se prémunir contre le potentiel explicatif abusif attribué à la singularité des parcours. En effet, si toutes les « histoires de raccrochage » sont singulières, ce modèle permet de les objectiver. Comme le relève Maria Eugenia Longo, la recherche de séquences typiques d'un processus « constitue une manière de conserver la complexité individuelle mais aussi la récurrence sociale » (2011, p.22).

La délimitation des différentes phases du processus de raccrochage est ici fonction de nos postulats de recherche. Comprendre les raisons du raccrochage ne peut se faire indépendamment d'une prise en compte des raisons du décrochage, l'expérience scolaire antérieure jouant selon nous un rôle - plus ou moins important - dans les modalités de retour vers un univers scolaire. Or, nous savons que le décrochage peut se construire dès le début de la scolarité, de par notamment « les malentendus socio-cognitifs » que produisent les interactions entre enseignants et élèves. À ce titre, le début du processus - et donc ici le début de la séquence de décrochage - sera fixé aux prémices de la scolarité des jeunes ; ce qui ne signifie pas pour autant que le processus débutera pour tous les jeunes à ce moment du parcours biographique. Le caractère artificiel de cette délimitation est assumé : elle est une hypothèse qu'il faudra tester. De même que nous posons le postulat que les raisons du décrochage et du raccrochage sont liées, nous considérons également que les motifs de maintien dans le dispositif de raccrochage ne peuvent se comprendre indépendamment des raisons au raccrochage. L'« accrochage » au dispositif sera ainsi appréhendé comme une séquence à part entière du processus dans la mesure où nous considérons à la suite de Joël Zaffran (2015a) que le maintien dans le dispositif rend « effectif » le raccrochage. En s'appuyant sur ce raisonnement, le processus de raccrochage peut être découpé en trois séquences, selon ce modèle :



Ce découpage du processus en séquences présente de nombreux avantages pour investir la dimension temporelle et appréhender les conditions propices au raccrochage et à l'accrochage. Mais il contient également des limites dont il faut tenir compte. Comme le soulignent Charlot, Bautier et Rochex, « un processus n'est pas une action qui produirait, linéairement, un effet. C'est un ensemble de phénomènes dont on doit concevoir la dynamique non pas en termes de linéarité déductive, mais en termes de pluralités constructives » (1992, p.33). Bien que cette pluralité soit « ordonnable, pensable, organisable » (*Ibid.*) et qu'à ce titre le déroulement d'un processus n'est ni aléatoire ni totalement contingent, ce qui permet légitimement de l'investir, la connaissance exhaustive de chacun des phénomènes qui interagissent au sein du processus est impossible. En outre, la contrepartie de cette approche est de proposer une analyse quelque peu « mécanique » des logiques d'action d'autant plus, et nous y reviendrons, qu'elle repose sur une vision *a posteriori* des trajectoires qui tend certainement à survaloriser la cohérence d'ensemble (Testenoire, 2006).

Néanmoins, la description et l'analyse des séquences du processus de raccrochage visent à faire émerger les principaux ressorts des parcours. Notre objectif n'est pas de produire une « intelligibilité totale » du processus mais une « intelligibilité par îlots temporels » (Charlot, Bautier, Rochex, 1992, p.33), favorable ensuite, et si l'on file la métaphore, à une « intelligibilité par archipel » puisque le contenu de chaque séquence est exploré au prisme du contenu de celle qui la précède et de celle qui la suit. Les séquences décrites dans ce travail doivent être conçues comme des séquences idéales-typiques qui à ce titre gomment un certain nombre de situations particulières, liées à la singularité des biographies, mais qui offrent aussi la possibilité d'en penser les moments et éléments centraux, ceux qui orientent et structurent le processus avec le plus de force.

C) Les « ingrédients du processus » face à l'hétérogénéité des contextes

L'enjeu de ce travail est de déterminer les éléments saillants qui composent les trois séquences du processus de raccrochage tout en s'intéressant à leurs modalités d'enchaînement. Or, restituer le contenu de ces trois séquences nécessite de se pencher plus en avant sur le concept d'« ingrédients », particulièrement mobilisé dans les analyses portant sur les bifurcations biographiques. Qu'ils soient qualifiés d'« ingrédients du processus » ou d'« ingrédients de l'action »⁶², ils sont définis comme « les éléments pertinents du contexte agissant sur le processus (...) sans lesquels le processus n'existerait pas » (Mendez et al. p.20) ou, de manière synonymique, comme « les conditions pertinentes de son environnement » (Bidart, 2009, p.226). C'est donc le critère de la pertinence des éléments, des données ou des conditions du contexte qui est retenu pour comprendre comment le processus s'oriente dans un sens plutôt que dans l'autre. Or, comment juger qu'un des éléments du contexte est un « ingrédient du processus », qu'il est plus pertinent qu'un autre ? Est-ce au chercheur d'établir cette pertinence ou aux individus ?

Nous restituerons tout d'abord les manières avec lesquelles la « notion » de contexte a été mobilisée par les sociologues, puis nous rendrons compte des techniques mobilisées par les chercheurs pour « faire le tri » entre les éléments du contexte et distinguer ceux qui agissent sur le processus. Ces techniques, bien que discutées, seront autant de point d'appui pour proposer une méthode complémentaire pour d'établir la pertinence de ces éléments du contexte.

1) Identifier les « ingrédients du processus »

Comme le rappelle Passeron, c'est bel et bien la « spécificité de la sociologie par rapport aux sciences expérimentales que de produire des énoncés « contextualisés » et non des lois universelles » (1991, p.114). Le « contexte » est une notion que l'on retrouve dans l'ensemble de la littérature sociologique, qu'elle soit utilisée en position explicative directe (le contexte « explique », « déclenche », « détermine », « freine », ou « contraint »), en position

⁶² Dans ce travail et comme ces auteurs, nous utiliserons les expressions « ingrédients du processus » et « ingrédients de l'action » de manière synonymique. En effet, les « ingrédients de l'action » sont également des ingrédients qui nourrissent le processus et qui en structurent la forme et le déroulement.

explicative indirecte (le phénomène varie en fonction du contexte) ou en position référentielle (le contexte est pris en compte mais n'a pas de vertu explicative) (Raynaud, 2005, p.2). Pourtant, elle reste imprécise, comme en témoigne la polysémie de ces usages. Certains mobilisent la notion de « contexte historique » pour montrer en quoi le contexte produit « un effet de période » sur les phénomènes sociaux étudiés. C'est ce type de contexte qui a été questionné par les précurseurs de l'histoire sociale qui se donnaient alors pour objectif de saisir la destinée de personnes ordinaires (Sapin et *al.*, 2014 p.20). Cependant, pour d'autres chercheurs, c'est davantage le « contexte démographique » qui doit être interrogé pour comprendre ces transformations. Par exemple, Cain développe l'idée selon laquelle l'allongement de la durée de vie impose une réorganisation des transitions dans les parcours de vie, qui seront alors moins liées au statut professionnel, qu'au statut d'âge (Guillaume, 2005). Le contexte institutionnel peut également être privilégié. Dans ce cas, l'étude porte sur les effets des politiques publiques et vise à mettre au jour leurs influences sur les parcours de vie. Pour les chercheurs inscrits dans le paradigme de « l'institution biographique », l'instauration de « politiques de l'individu », elles-mêmes liées au développement des théories de l'*empowerment* dans les sphères étatiques, tendent à créer de nouvelles normes et de nouvelles valeurs organisées autour d'une incitation à la responsabilisation de son parcours (Bessin et *al.*, 2009a). La comparaison internationale est alors un outil privilégié pour faire apparaître les impacts des politiques menées sur les parcours des individus⁶³. Mais d'autres chercheurs s'intéressent davantage au « contexte territorial » arguant que les politiques menées ne sont pas uniformes sur le territoire et qu'elles n'offrent pas les mêmes opportunités de réorientation des parcours. Enfin, pour d'autres chercheurs, ce sera le « contexte biographique » et les ressources et contraintes qu'il offre aux individus qui sera privilégié : certains restituent les évolutions du parcours biographique en s'intéressant à l'ensemble des sphères sociales traversées par les individus⁶⁴, quand d'autres se focalisent sur l'étude d'un univers social particulier⁶⁵ (univers familial, scolaire ou encore professionnel).

Au regard de ces différents exemples, il apparaît donc qu'il n'existe pas un contexte mais des contextes. Or, si la notion de contexte est à ce point imprécise et peu conceptualisée dans les

⁶³ À travers une étude comparative des trajectoires d'insertion professionnelle des jeunes en France et au Québec, Johanne Charbonneau montre ainsi que les dispositifs publics structurent les trajectoires des jeunes et peuvent ou non favoriser la réversibilité des parcours (Charbonneau, 2006).

⁶⁴ C'est l'option retenue notamment par Gilles Pronovost dans son étude sur les trajectoires d'intérêts culturels (Pronovost, 2013).

⁶⁵ Ces univers sociaux sont également appelés d'un courant à l'autre : champs, sphères, espaces, mondes, ect.

sciences sociales c'est que cette pluralité des contextes pose trois problèmes majeurs (Raynaud, 2005) :

- Le premier d'entre eux est celui de l'échelle d'analyse : en effet, selon que l'on se place sur une échelle macro, meso ou micro, le contexte privilégié ne sera pas le même et *in fine* les relations de causalité « contexte-phénomène » observées seront hétéroclites et pourront parfois s'opposer.
- La seconde difficulté, liée à la première, est celle de l'imbrication des contextes : si l'on s'intéresse au contexte scolaire, ne faut-il pas alors également s'intéresser au contexte familial tant les enquêtes empiriques ont montré l'importance de leurs influences réciproques ?
- Le troisième problème est celui des limites temporelles des contextes. Reprenons l'exemple du contexte historique. Pour analyser « l'effet de période », il est indispensable de s'intéresser à une période particulière. Mais comment fixer les bornes de cette période ? Quand est-ce qu'une période historique commence et se termine ?

Ces trois problèmes sont donc à l'origine des difficultés que rencontrent les chercheurs en sciences sociales pour caractériser les contextes étudiés et pour en dégager les traits saillants puisque la réalité observée n'est pas figée et homogène mais s'inscrit dans un mouvement dynamique qui ne peut être contrôlé. Pour contourner ces difficultés, une première option pourrait être celle de « tout décrire » : ce fut l'ambition affichée par quelques-uns des tenants de l'approche biographique. Cette option fut toutefois vivement critiquée, notamment par Passeron qui dénonçait « l'illusion de la pan-pertinence du descriptible ». Un consensus se dégagait donc : il est impossible de décrire un contexte de manière exhaustive et il ne faut prendre en compte dans l'analyse qu'une partie des contextes - c'est-à-dire de la réalité - dans lesquels se déroule l'action ou le phénomène étudié en distinguant ce qui, dans cette partie de la réalité, est pertinent pour comprendre la structuration du processus.

Comment dès lors établir cette pertinence ? On pourrait se contenter de dire que ces choix sont fonction des problématiques développées par les chercheurs, des paradigmes qu'ils mobilisent, des angles d'études qu'ils privilégient. C'est cette solution que semble proposer Becker quand il incite les chercheurs à « inclure dans l'analyse tout ce qu'on ne peut laisser de côté » : « Lorsque vous réfléchissez à ce que vous étudiez, essayez de repérer les caractéristiques du lieu en question qui vous semblent pertinentes pour expliquer les caractéristiques sociales spécifiques qui vous intéressent » (Becker, 2002, p.103). Il s'agirait

donc de justifier d'un choix par un autre choix, ce qui nous semble être un argument peu convaincant.

Sur ce point, Mendez et son équipe proposent une véritable méthodologie pour établir la pertinence des éléments du contexte, empruntée à la linguistique, celle de « la permutation » : « la permutation consiste pour le chercheur à comparer le déroulement du processus réel avec le déroulement que le processus aurait pu avoir si l'élément analysé n'avait pas été présent ». Ces chercheurs précisent que cette méthode contient un certain nombre de limites : elle s'« exprime sur le mode de la présomption (...) et n'est valide que dans un champ de pertinence donné, c'est-à-dire pour un processus spécifique » (2010, p.38). Toutefois, ce ne sont pas ces limites qui nous posent problème. Ce qui nous interroge ce sont les conditions dans lesquelles cette méthode peut avoir un intérêt : permuter un élément du contexte ne pose pas de problème lorsque nous sommes inscrits dans une analyse causale simple, de type « si A alors B ». Mais que doit-on permuter si « A+C ou C+D = B » ou, en d'autres termes, si ce ne sont pas les éléments qui, en eux-mêmes, provoquent le changement mais un agrégat d'éléments ?

Illustrons à nouveau cette difficulté avec l'exemple que nous avons déjà mobilisé : celui de ce jeune qui explique son raccrochage par la mort de son chien. Il est évident que ce n'est pas la mort de son chien qui est en elle-même responsable du raccrochage. Dès lors, interroger les « non raccrocheurs » pour connaître les motifs de « non raccrochage » et s'apercevoir qu'ils n'ont pas été confrontés à la mort de leur chien ne peut expliquer les absences de retour en formation. On peut d'ores et déjà poser l'hypothèse que cet événement ne prend sens que dans un contexte et une temporalité particulière qui permet au jeune de se saisir de cet événement comme le déclencheur du raccrochage. Nous avons donc bien ici un agrégat d'éléments qui ne deviennent pertinents que dans leur articulation. Or, comment serait-il possible de « permuter » cet agrégat d'éléments ?

Quelles que soient les options proposées, il semble donc que ce soit aux sociologues qu'incombe la tâche de déterminer les éléments pertinents d'un contexte, soit à travers la mobilisation de techniques particulières, soit en appelant au sens de l'observation et de l'analyse du chercheur, ce qui ne laisse que peu de place à la composante subjective des enquêtés. Or, comme le rappelle Raynaud, « lorsque le sociologue prétend que le contexte exerce une contrainte ou une influence sur le phénomène étudié, la contrainte n'émane pas du contexte mais - en réalité - de la perception que l'individu se fait du contexte » (2005, p.9).

C'est sur ce que constat que repose l'option que nous avons privilégiée pour identifier les éléments pertinents des contextes qui agissent sur le processus de raccrochage. Nous nous intéresserons à la perception qu'ont les individus de ces contextes, aux manières dont ils s'en saisissent et les apprivoisent, pour faire le tri dans la multitude de données en présence. Les éléments qui sont jugés pertinents pour comprendre le processus de raccrochage sont ceux que les jeunes jugent eux-mêmes pertinents pour le comprendre. Mais accorder une place importante à la subjectivité des acteurs dans l'identification des éléments pertinents du contexte ne signifie pas pour autant que le sociologue n'a qu'un rôle passif à jouer dans celle-ci ou que nous nions le poids qu'exercent les contraintes sociales sur le processus. En effet, et comme nous allons le voir, les entretiens sont l'occasion de guider le jeune dans la multitude des contextes traversés en proposant des éléments des contextes qui *a priori* paraissent pertinents pour comprendre le déroulement du processus, ce qui nous permet ainsi de tester nos hypothèses⁶⁶. Il s'agit d'une certaine façon de soumettre aux individus des données pouvant apparaître comme agissantes sur les parcours, en leur laissant toujours « le dernier mot »⁶⁷. En outre, si la sélection des ingrédients opérée par le jeune n'est pas remise en cause, elle sera toujours questionnée et mise en lien avec les contextes dans lesquels ils sont inscrits. En effet, que nos propositions soient confirmées ou non par le jeune, ces derniers seront toujours incités à développer leurs réponses afin de comprendre ce qui fonde la pertinence de l'élément avancé. Ce sont donc à la fois les logiques personnelles et sociales qui procèdent de cette identification et ses conséquences qui seront analysées.

Certes, Bidart estime que l'on ne peut se contenter de la seule prise en compte de ce que l'individu « identifie comme éléments déterminants » car il est possible que « l'acteur se trompe, méconnaisse un facteur effectif ou se construise une fausse image » (2006, p.44).

⁶⁶ Nous nous sommes en effet inspirée des recommandations formulées par Howard Becker pour qui le sociologue doit assurer le respect des « règles du jeu » : « Le sociologue qui recueille une biographie, prend des dispositions pour s'assurer qu'elle traitera de toutes les choses que nous voulons connaître » (...) il guide l'interviewé vers les thèmes qui intéressent la sociologie, il lui demande de préciser certains événements ; il vise à ce que son récit ne soit pas en désaccord avec les rapports établis sur lui par les institutions où il est passé, avec les témoignages fournis par d'autres individus qui le connaissent ou qui connaissent les événements ou les lieux décrits » (1986, p.106).

⁶⁷ Afin d'assurer cette position d'équilibriste consistant à proposer des éléments jugés pertinents tout en offrant une liberté suffisante aux individus pour qu'eux-mêmes formulent des propositions - indépendamment de nos propres hypothèses - nous restions tout d'abord évasif quant à la caractérisation du contexte que nous évoquions. Par exemple, dans le cas du « contexte institutionnel », nous posions une question générale « as-tu l'impression d'avoir été soutenu institutionnellement dans ta volonté de raccrocher ? ». Était alors évoqué le rôle de la Mission locale, de Pôle Emploi ou encore des CIO dans le processus de raccrochage mais également celui d'autres acteurs institutionnels auxquels nous nous attendions moins tels que l'institution médicale, les services sociaux ou l'institution pénitentiaire. Dans le cas où les acteurs institutionnels « classiques » du raccrochage n'étaient pas mentionnés par les jeunes, nous précisions nos propos afin de comprendre comment ces derniers avaient - ou non - eu un impact sur le processus.

Toutefois, nous ne considérons pas qu'un acteur puisse « se tromper » lorsqu'il donne tel ou tel argument pour justifier de son action. Ce qui peut sembler incohérent au sociologue ne l'est pas forcément pour l'individu. Par exemple, et comme nous allons y revenir longuement dans le prochain chapitre, le fait que certains jeunes ne prêtent aucune incidence à la détention ou non d'un diplôme sur l'insertion professionnelle influence leur décrochage. Or, si cette perception de l'inutilité du diplôme se fonde objectivement sur de « fausses idées » ou, tout du moins, des idées « discutables », elle ne peut pour autant être écartée puisqu'elle constitue un ressort de l'action et *a fortiori* un ingrédient du processus. Qu'il soit objectivement fondé ou non, à partir du moment où l'élément décrit est présenté comme pertinent pour comprendre les orientations et les réorientations du processus, il sera pris en compte et appréhendé comme un « ingrédient de l'action ». Tout l'enjeu de ce travail est de comprendre les modalités de construction de ces ingrédients et les arguments qui les soutiennent.

La mobilisation d'une approche qualitative, et plus précisément la mise en place d'entretiens est un outil incontournable pour atteindre cet objectif. En effet, ce n'est qu'à travers les explications et les justifications apportées par les jeunes qu'apparaîtront les raisons qui modèlent leurs perceptions des différents contextes et, en définitive, que pourront être identifiés les ingrédients qui construisent le processus de raccrochage.

2) L'entretien : un outil adapté à l'analyse des processus

À partir des choix théoriques et conceptuels que nous venons de présenter, se dégage la nécessité de développer une approche compréhensive du raccrochage, au sein de laquelle l'entretien joue un rôle décisif. Or, l'entretien est un outil méthodologique qui a fait l'objet de plusieurs critiques, particulièrement lorsque ceux-ci portent sur la restitution d'un parcours biographique.

Comme cela a été mis en exergue par les « théories du récit », le premier problème que pose un entretien basé sur le récit d'une trajectoire passée est lié à la mémoire des enquêtés. Il est en effet impossible de rendre compte fidèlement de tous les événements qui ont scandé un parcours de vie. Comme le soulignent Demazière ou Auriat « faire appel au souvenir c'est s'exposer aux défaillances de la mémoire » (Auriat, 1996 ; Demazière, 2007). Cette technique d'enquête aboutit à une reconstruction du parcours antérieur qui ne peut être que partielle, et cela d'autant plus que ces « défaillances de la mémoire » ont également des effets sur la restitution chronologique des parcours. Il peut en effet être difficile pour les individus de se remémorer les dates auxquelles sont survenus les événements - bien que considérés comme

importants - et plus encore les modalités d'enchaînement entre ces différents événements. L'évocation d'un événement peut également en rappeler un autre, puis encore un autre, chacun étant pris dans une temporalité différente et parfois éloigné dans le temps, si bien qu'il est difficile pour le sociologue de « garder le fil chronologique ». Ces tâtonnements, ces hésitations, ces allers-retours dans la biographie ne sont finalement que les conséquences attendues des incitations à la réflexivité formulées par le chercheur car « le récit n'est pas un discours déjà produit qui n'attendrait plus que la situation d'entretien pour être exprimé et transmis à autrui » (Demazière, 2007, p.81). Si, comme nous allons le préciser, le fait que ces « défaillances de la mémoire » empêchent la restitution exhaustive des événements de vie ne constitue pas un problème, en revanche les difficultés rencontrées par les jeunes pour restituer l'enchaînement des événements a constitué un véritable obstacle, contraignant la compréhension des modalités d'enchaînement des séquences. C'est pour contourner cette difficulté qu'un outil « d'appel à la mémoire » (Couppié & Demazière, 1995) a été mis en œuvre.

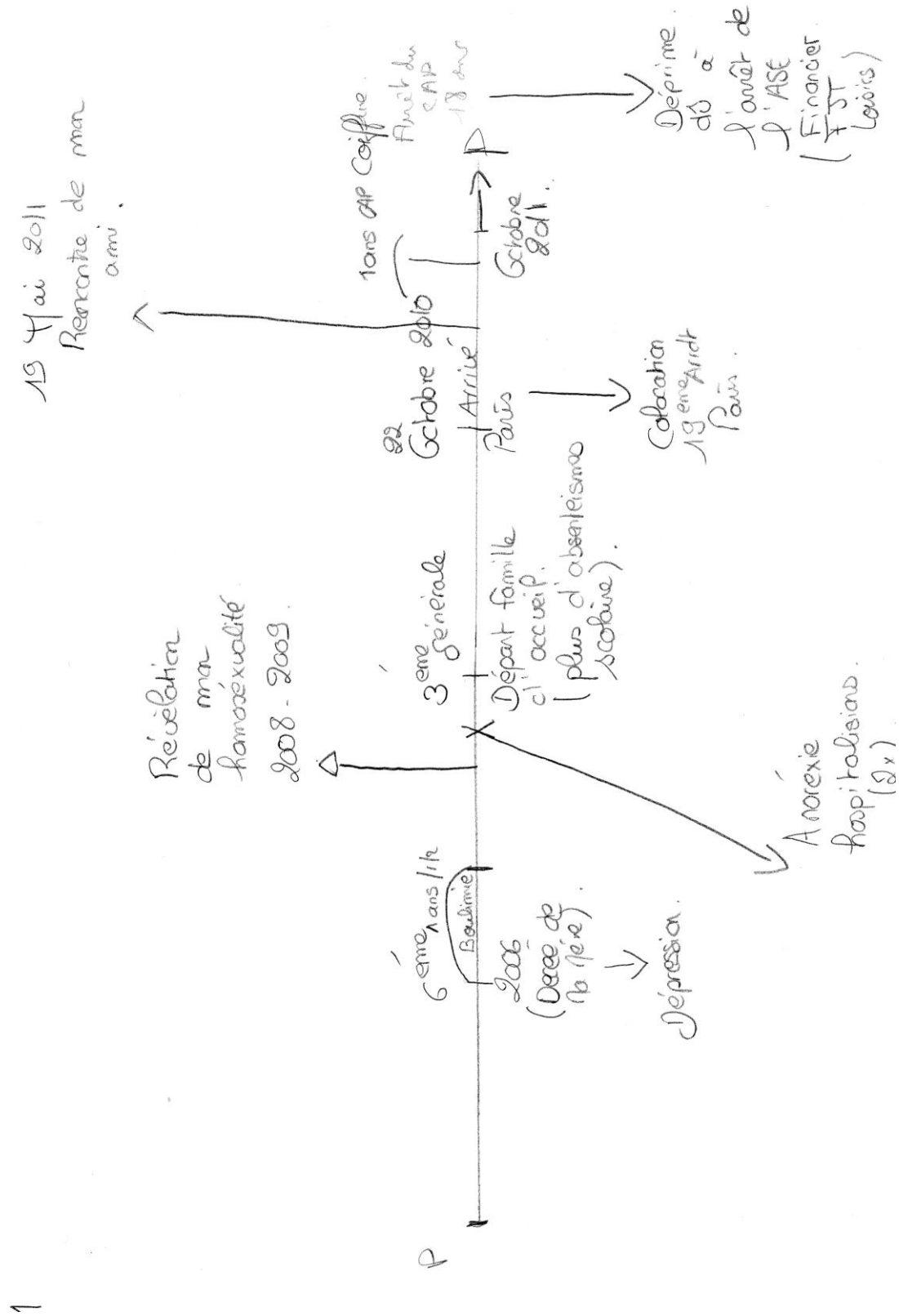
Cet outil consistait à demander aux jeunes de préciser par un dessin le contenu de chacune des séquences composant le processus de raccrochage. Après que les jeunes aient restitué oralement les événements et les moments ayant selon eux contribué à leur décrochage, nous traçons un trait sur une feuille blanche ; le point de départ marquait leur entrée en classe de primaire et le point d'arrivée, le moment où ils situaient leur décrochage. La consigne était alors la suivante : « après tout ce que tu m'as dit, pourrais-tu noter les événements ou les moments importants, intra ou extra scolaires, qui selon toi t'ont amené à ce moment-là [c'est-à-dire au point d'arrivée, le décrochage] ? ». Cet outil ne visait pas à combler « les vides temporels » des récits⁶⁸ mais il avait pour objectif de mieux comprendre comment se situaient les événements précédemment décrits les uns par rapport aux autres. Dépassant toutefois cet objectif à plusieurs reprises, il permit également de faire surgir des événements qui, dans la conversation, n'étaient pas apparus spontanément. Nous réitérions ensuite ce procédé pour la séquence de raccrochage : le point de départ étant situé au moment du décrochage et le point d'arrivée au moment de l'entrée dans le dispositif de raccrochage. À la fin de l'entretien, nous les invitons à relire leur dessin pour recueillir leurs sentiments sur leur parcours, ce qui

⁶⁸ Contrairement aux objectifs affichés par certaines enquêtes se réalisant par questionnaire (comme par exemple les études « budget/temps » ou les enquêtes « emploi du temps » de l'INSEE) qui proposent aux individus des « grilles » visant à renseigner l'ensemble des activités réalisées, tout en précisant leur date, leur nature et leur durée, et qui ont pour ambition d'accéder à un déroulé continu et exhaustif de la journée ou de la période étudiée.

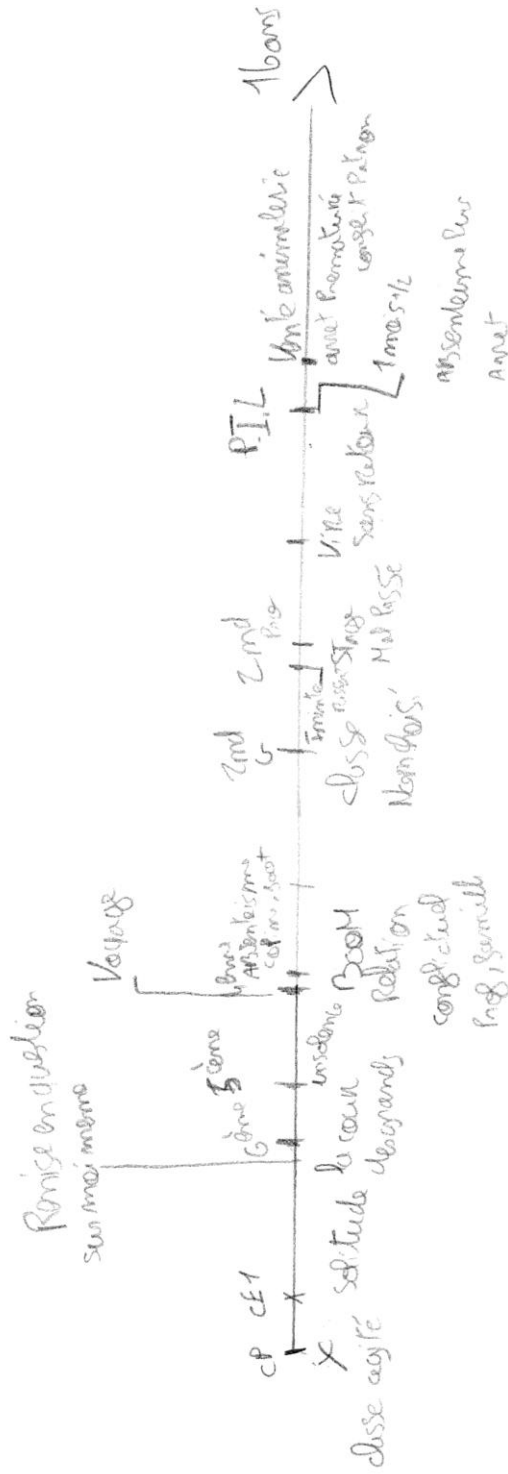
pouvait parfois les amener à le modifier à nouveau : ils ajoutaient d'autres événements ou précisaient les dates auxquelles ceux déjà inscrits étaient survenus.

Si aucun des jeunes rencontrés ne refusa de se plier à cet exercice, il fut toutefois différemment investi. Certains ne prirent que quelques minutes pour compléter le trait esquissé. Souvent paralysés par des difficultés de syntaxe et/ou d'orthographe, certains jeunes choisirent de ne pas annoter la trajectoire, préférant faire de rapides croix sur la ligne tracée. Dans de tels cas, nous leur faisons préciser oralement ce que représentaient ces croix. À l'inverse, d'autres jeunes se concentrèrent pendant parfois plus d'une heure sur leur dessin, soit pour tenter de restituer le plus précisément possible le contenu des séquences comme c'est le cas de Timothée ou de Paolo, soit pour prendre le temps de faire apparaître sur les dessins les émotions qu'ils associaient aux moments de vie évoqués, comme c'est le cas d'Alessandro, soit encore pour se remémorer l'enchaînement précis des événements, comme c'est le cas de Medhi :

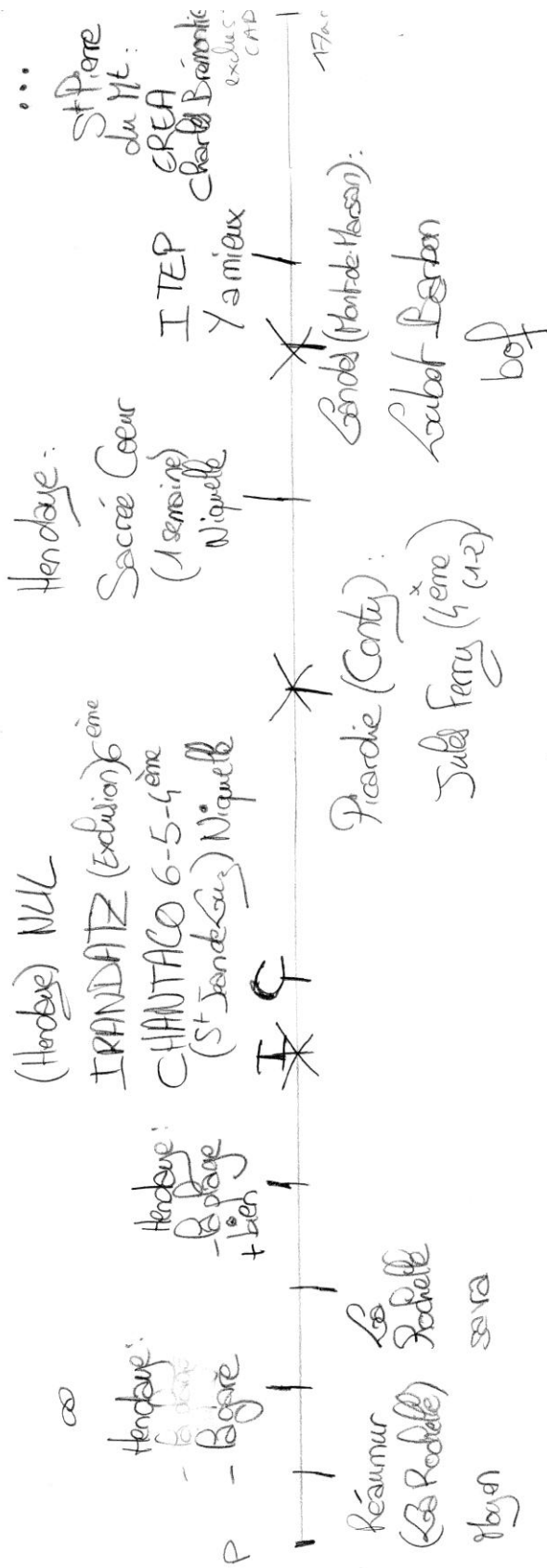
Dessin de Timothée : la séquence de décrochage



Dessin de Paolo : la séquence de décrochage



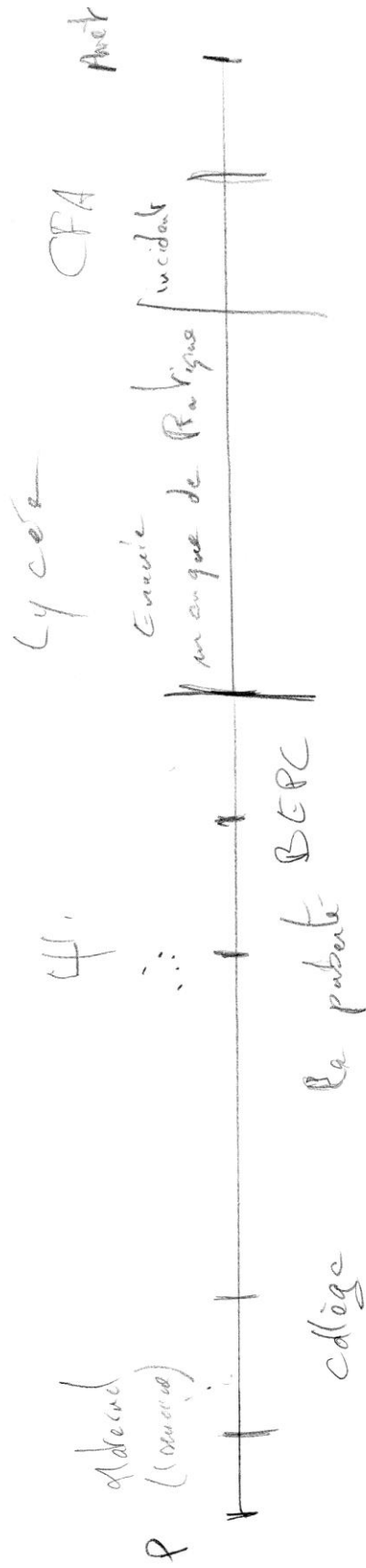
Dessin d'Alessandro : La séquence de décrochage



X : comportement agressif suite au changement (Pieu, région)

Dessin de Medhi : la séquence de décrochage

160

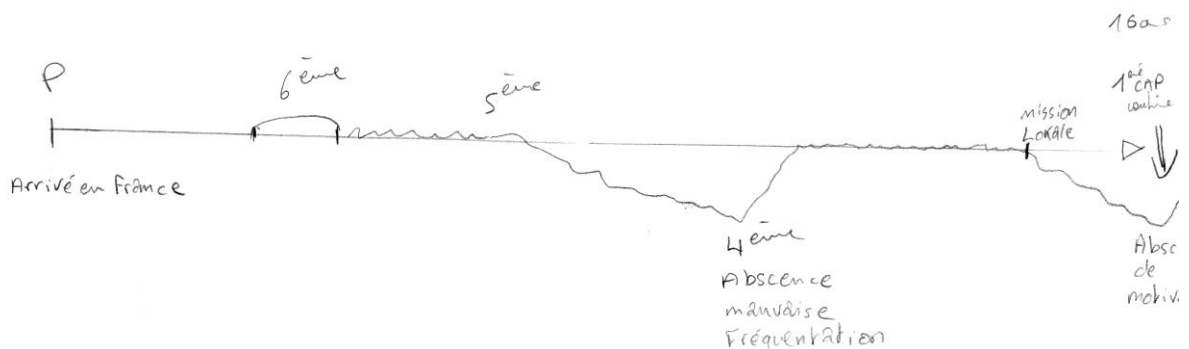


(casaz le nez).
can made

Notons également que certains jeunes refusèrent de compléter le trait tel que nous l'avions tracé : ils estimaient en effet que ce trait - tracé à la règle - était bien « trop droit » pour symboliser leur vie. Dans ce cas, la ligne que nous avons tracée était transformée pour être plus fidèle à la manière dont les jeunes se représentaient le déroulement de leur parcours.

« Et là encore ça va, c'est tout droit, c'est gentil ! Ça devrait pas être comme ça ! C'est pas comme ça moi ! C'est tout droit ! C'est gentil hein mais moi c'est... comme ça, en zigzag ! » Souria, 19 ans, E2C Paris depuis 7 mois

Dessin de Souria : séquence de décrochage



Quelles que soient les manières dont furent investies nos demandes, le souci des jeunes était de rendre leur parcours intelligible, allant parfois jusqu'à nous demander « la permission » de refaire le dessin :

« Attends, là, ça va pas du tout. Je pourrais avoir une autre feuille ? Je vais quand même te faire un truc propre parce que si après tu vois tout ça et que tu comprends rien, ça va pas aller... » Stéphanie, 20 ans, E2C Paris depuis 2 semaines

Ainsi, outre les « problèmes de mémoire » des individus, il est également reconnu (Bertaux, 1980, 1997 ; Ricoeur, 1983 ; Sacks, 1992) que la situation d'entretien pousse les enquêtés à produire un récit obéissant à une logique significative pour lui-même et pour son

interlocuteur ; une mise en cohérence du récit qui s'effectue par sa « mise en intrigue ». Or, cette recherche de structuration du discours, de mise en concordance aboutit à une sélection des événements ou des épisodes biographiques parmi l'ensemble des événements et des épisodes vécus.

Loin d'être un problème, cette mise en intrigue opérée par les individus nous est apparue comme la clé de compréhension du processus étudié. Rappelons que notre ambition est de produire une intelligibilité du processus « par îlots temporels » et non une « intelligibilité totale ». Il s'agit donc moins de recueillir le « calendrier objectif » des jeunes (soit un contenu exhaustif et objectif du processus) que d'avoir accès à leur « calendrier privé » (soit aux éléments qui se présentent pertinents, significatifs à leurs yeux pour justifier de leurs engagements et leurs désengagements) (Leclerc Olive, 2009). Nous n'incitons donc pas les jeunes à relater l'ensemble de leur parcours mais à partager les moments et les événements qu'ils jugeaient importants pour le comprendre. C'est ici la « trajectoire subjective » qui nous intéresse c'est-à-dire « le sens donné par les sujets interrogés à leur itinéraire, la relation qu'ils établissent entre la reconstitution de leur passé et les projections dans l'avenir » (Dubar, 1994, p.284). Dans cette perspective, l'artificialité du récit dénoncé par Bourdieu est ici un avantage : nul besoin de trier parmi la multitude des événements de vie rencontrés objectivement par l'individu celui qui a le plus de poids sur le processus. En opérant la mise en intrigue de son parcours, l'individu choisit les éléments pertinents. Or, si cette sélection en tant que telle n'a pas été remise en question, en revanche les mécanismes qui procèdent à celle-ci ont été au centre de notre analyse.

3) La comparaison des contextes

Un autre moyen pour le sociologue d'être actif dans l'identification des éléments pertinents du contexte se joue dans la mise en œuvre d'une approche comparative. En effet, pour qu'un jeune s'approprie un élément du contexte afin d'en faire un ingrédient de son action, encore faut-il que celui-ci existe. Or, si les contextes sont multiples et hétérogènes, leur composition l'est également. Un élément du contexte pourra donc devenir un ingrédient de l'action pour un jeune alors qu'il ne le sera pas pour un autre tout simplement car celui-ci n'existe pas, ou du moins, ne prend pas la même forme. Prenons un exemple. Comme nous aurons l'occasion d'y revenir dans le chapitre 6, l'offre de raccrochage est inégalement répartie sur le territoire français. Tiphaine souhaite raccrocher mais elle habite à la campagne, à 60 kilomètres de la structure de raccrochage la plus proche et les transports en commun sont quasi-inexistants.

Les éléments du contexte territorial sont donc des ingrédients du processus qui, dans son cas, figent l'action en contraignant le raccrochage. En revanche, Édouard n'ambitionne aucunement de reprendre ses études, il souhaite trouver un travail. N'y parvenant pas, il accepte, « *en attendant* », d'intégrer un dispositif de raccrochage car celui-ci n'est « *pas trop* » éloigné de son domicile. Le contexte territorial produit alors un ingrédient de l'action qui joue en faveur du raccrochage. Dans les deux cas, le contexte territorial agit sur le processus de raccrochage mais son action n'est pas de même nature tant les données qu'il renferme sont variables.

Ainsi, même si nous ne prétendons pas à l'exhaustivité, focaliser notre attention sur un seul contexte territorial ne saurait permettre l'accès aux multiples ingrédients susceptibles d'influencer le déroulement du processus. C'est pourquoi nous avons volontairement fait varier les contextes : les contextes territoriaux en s'intéressant à des territoires urbains, périurbains et ruraux mais également les contextes plus microsociologiques, au sein desquels s'effectue le raccrochage⁶⁹. En effet, nous avons vu en introduction que si les trois types de dispositifs de raccrochage investigués visent l'insertion professionnelle des jeunes, les moyens mis en œuvre pour atteindre cet objectif diffèrent. Pour comprendre comment se compose la 3^{ème} séquence du processus, c'est-à-dire la séquence d'accrochage au dispositif, il est donc nécessaire de s'intéresser au fonctionnement de ces dispositifs. Au même titre que l'analyse processuelle, l'approche comparative est donc ici à considérer comme une stratégie de recherche. Comme le notait Durkheim, cette méthode peut être appréhendée comme une « forme d'expérimentation indirecte » puisqu'elle permet de faire varier certaines caractéristiques des acteurs pour voir si elles ont un impact sur la façon d'agir, de penser, de se représenter le monde (Durkheim, 1886). En ce sens, nous reprenons en partie la technique de la permutation exposée par Mendez, moins toutefois dans l'objectif d'établir la pertinence des éléments des contextes agissant sur le processus que pour avoir accès à d'autres contextes - et donc à d'autres éléments des contextes - pouvant intervenir dans le déroulement du processus.

⁶⁹ La comparaison des contextes biographiques s'effectue quant à elle à partir des entretiens réalisés avec les jeunes.

Comprendre les conditions de possibilité du raccrochage des jeunes ne peut selon nous se faire indépendamment d'une prise en compte appuyée de la dimension temporelle dans la mesure où le temps agit sur ces conditions et est donc susceptible de les transformer. Or, appréhender le raccrochage sous l'angle processuel et le décomposer en différentes séquences permet de traiter le temps dans sa dimension passive et objective et dans sa dimension agissante et subjective.

Si les ingrédients du processus sont donc le produit des contextes dans lesquels les jeunes évoluent, ces derniers sont susceptibles de disparaître ou de se recomposer dans le temps, soit car les contextes se transforment, soit car les manières de les appréhender se modifient. Ce faisant, nous définissons le processus de raccrochage comme la somme des séquences de décrochage, de raccrochage et d'accrochage aux dispositifs « seconde chance », dont la forme est indexée aux ingrédients de l'action - ou ingrédients du processus - qui émergent des contextes dans lesquels les jeunes sont insérés, et qui sont susceptibles de se transformer ou de disparaître au fil du temps, soit sous l'impulsion d'une transformation objective des contextes, soit sous l'impulsion d'une transformation dans les manières de percevoir ces contextes et d'établir la pertinence des éléments qui les composent.

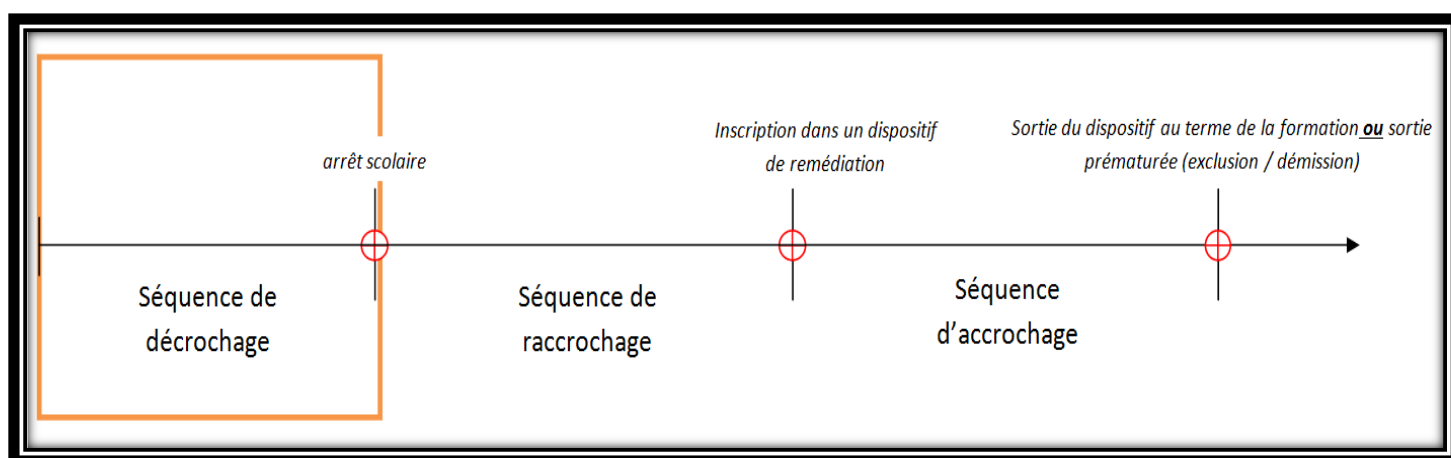
Partie II

La séquence de décrochage : des ingrédients à la croisée des temporalités et des contextes de vie

Cette seconde partie se donne pour objectif d'explorer la première séquence du processus, soit la séquence de décrochage, en faisant apparaître les principaux ingrédients qui la composent et qui seront qualifiés « d'ingrédients du décrochage ». Appréhender les conditions dans lesquelles naissent puis se renforcent ces ingrédients nécessite de s'intéresser à tous les contextes de vie dans la mesure où ils produisent, chacun à leur façon quoique dans des mouvements d'interrelations, une homogénéisation et un renforcement continu des arguments qui soutiennent ces ingrédients. L'exploration de la dimension temporelle du décrochage scolaire a ainsi un double enjeu : comprendre comment se développent dans le temps long du parcours des ingrédients défavorables à l'investissement dans la scolarité et appréhender dans un temps plus court les transformations des contextes susceptibles de provoquer la naissance de ces ingrédients. Nous constaterons ainsi que le basculement d'une séquence à l'autre - ayant ici pour conséquence le décrochage - peut prendre différentes formes : il peut tout autant être le fait d'un changement progressif et inductif engageant les représentations des jeunes que d'un changement contextuel - plus ou moins progressif - provoqué par l'émergence d'un événement qui « contamine » (Grossetti, 2009) l'ensemble du parcours biographique et conduit à une modification des éléments des contextes.

Dans le troisième chapitre, nous explorerons particulièrement un ingrédient de l'action avancé par les jeunes pour expliquer leur décrochage, celui de l'inutilité de l'école et du diplôme. Loin de révéler une « démission parentale », des « erreurs » de lecture du contexte socio-économique ou un « manque d'habiletés cognitives », nous montrerons que les contextes sociaux, familiaux et scolaires dans lesquels les jeunes évoluent sont propices à l'émergence d'un tel ingrédient.

Dans le quatrième chapitre, nous verrons que les ingrédients du décrochage peuvent aussi se construire à la suite d'une transformation des contextes. Nous reviendrons ainsi sur leur parcours biographique et nous nous intéresserons aux événements personnels, scolaires et sociaux qui ont scandé leurs trajectoires. Cette partie sera l'occasion d'insister sur le fait que si les jeunes décrocheurs ont bien souvent un parcours de vie fragilisé par des « accidents biographiques », l'absence de prise en compte de ces événements par l'école et parfois leur déconsidération, amplifie leurs effets et permet leur irruption dans la sphère scolaire. Mais les trajectoires personnelles ne sont pas les seules à pouvoir produire des événements qui permettent l'apparition d'ingrédients du décrochage. L'école peut elle aussi être à l'origine d'événements ou de situations fragilisant les parcours biographiques et favorisant l'émergence et la multiplication d'ingrédients du décrochage.



Chapitre 3

« L'école, ça sert à rien ! » : une norme de diplomation contestée

Comme nous l'avons précédemment rappelé, aux 30 glorieuses qui se sont caractérisées par une forte croissance économique et une situation de plein emploi, a succédé au mitan des années 70 une dégradation continue de l'accès au marché du travail et une précarisation des conditions de vie des familles les plus modestes. Corrélativement à ces évolutions socio-économiques et en raison de la massification de l'accès au système éducatif, les diplômés ont perdu progressivement de leur valeur, tout en devenant de plus en plus nécessaires pour s'insérer sur le marché du travail. En tout état de cause, le contexte socio-économique actuel et ses implications quant aux conditions d'accès à l'emploi devraient faire de la détention d'un diplôme un enjeu majeur pour les individus. Pourtant, il n'en est rien pour une partie des jeunes que nous avons rencontrés. Au moment de leur décrochage, une forte proportion, à savoir une cinquantaine d'entre eux, estimait que « *l'école ne servait à rien* » et que la détention d'un diplôme n'était pas le gage d'une réussite sociale et professionnelle.

« *À quoi ça servait pour vous l'école à ce moment-là ? À rien [rires]. Non, c'est vrai c'est ce que je pensais à ce moment-là, que ça servait à rien.* » Aurore, 21 ans, microlycée 93, sortie « positive » depuis 4 mois

« Un diplôme ça sert à rien ! Il y a des personnes à cette heure-ci, ils ont des compagnies à eux et ils ont rien ! (...) Le diplôme, ça fait pas le bonhomme ! Non, ça fait pas le bonhomme ! C'est ce qu'il y a là-dedans [montre sa tête], tes capacités ! Si on a de grandes capacités et pas de diplôme, y'a pas photo ! Le diplôme c'est rien ! Du papier ! ». Cédric, 23 ans, E2C Paris depuis 7 mois

« Moi je voyais pas à quoi ça sert d'aller en cours donc j'y vais pas. Pour moi ça servait à rien d'y aller, ça me servait à rien de toute façon ». Agathe, 18 ans, Épide Bordeaux depuis 2 mois

« *À quoi ça servait l'école pour vous à ce moment-là ? À voir les copines. À ce moment-là ouais, ça servait juste à être avec les copines mais aujourd'hui je sais*

que ça sert à travailler mais à l'époque c'était juste pour les copines, les copains. Franchement pour moi, pour être précise, à l'époque, ça servait à rien l'école ». Mathilde, 19 ans, Épide Bordeaux, abandon, sortie depuis 4 mois

« *Quelle image tu avais de l'école ?* Moi l'école c'était vraiment pour les amis. C'était juste retrouver les amis, et retrouver une autre bêtise à faire. » Romane, 20 ans, E2C Paris depuis deux mois

Ces affirmations ne peuvent être mises sur le compte d'une rationalisation des comportements qui se feraient *a posteriori* et qui viserait à donner une cohérence à leur rupture scolaire. L'inutilité de l'école et du diplôme n'est qu'un motif de décrochage parmi d'autres⁷⁰ (Bernard et Michaut, 2016). Des arguments appartenant à d'autres registres de justification auraient donc pu être empruntés. De plus, Charlot, Bautier et Rochex (1992), Dubet et Martuccelli (1996) ou encore Barrière et Sembel (1998) qui ne s'intéressent pas spécifiquement aux décrocheurs relèvent que cette difficulté à imputer du sens à l'école et à ses études est partagée par de nombreux jeunes. Il convient donc de prendre cet ingrédient du décrochage au sérieux sans le réduire à un des effets de la mise en intrigue du récit, et de s'intéresser aux raisons pour lesquelles il devient un ingrédient de l'action pour certains jeunes et, plus spécifiquement, pour certains décrocheurs.

Les difficultés rencontrées par les élèves pour donner du sens à l'école et aux études ont été l'objet d'un certain nombre d'analyses. On sait qu'elles sont peu présentes en classe de primaire du fait d'apprentissages (lecture, écriture) qui ne sont guère propices à la remise en question, et d'une relation affective forte à l'enseignant et au groupe (Barrière & Sembel, 1998). Elles se manifestent essentiellement à partir du collège et du déclin des évidences enfantines (Dubet & Martuccelli, 1996). Les deux « grandes matrices de sens du travail scolaire » que sont l'utilité des diplômes et l'intérêt intellectuel pour les apprentissages ne parviennent que faiblement à étayer un engagement scolaire (*Ibid.*). L'intérêt intellectuel peine à se construire et les finalités des études paraissent éloignées et abstraites (Barrière, 1997). La relation avec certains enseignants ou le développement d'une vision instrumentale du travail scolaire peut alors palier pendant un temps ce défaut de sens (*Ibid.*). Mais au lycée et avec la perspective du baccalauréat et des choix d'orientation, la question de la finalité de l'école se pose avec davantage d'acuité. Or, si un rapport stratégique à l'école ne parvient pas

⁷⁰ Dans l'enquête de Bernard et Michaut, on retrouve des motifs au décrochage particulièrement hétérogènes, parmi lesquels : « Je voulais avoir une activité professionnelle », « J'en avais marre de l'école », « Les cours étaient inintéressants », « Les méthodes d'enseignement utilisées par les professeurs ne me convenaient pas », « Personne ne m'aidait à faire mes devoirs », « J'avais beaucoup de problèmes personnels », « Je ne m'entendais pas avec les professeurs », « La formation que je suivais ne m'offrait pas de débouchés professionnels », « Je ne voyais pas l'utilité de ce que j'apprenais à l'école », etc. (2016).

à se dessiner, qu'il n'est pas suppléer par un quelconque intérêt intellectuel et si, de surcroît, l'expérience scolaire est douloureuse, non seulement les études n'ont pas « de sens autonome » mais ce sens peut aussi se réduire aux échecs scolaires et aux stigmates qu'ils produisent (Dubet & Martuccelli, 1996). C'est le cas d'une partie des jeunes rencontrés. En reprenant la distinction de Charlot, Bautier et Rochex, on observe qu'au moment de leur décrochage, il n'y a chez eux ni « mobilisation à l'école (travailler à l'école) ni mobilisation sur l'école (attribuer du sens au fait même d'aller à l'école) » (1992, p.71). Quand bien même, et on le voit dans les extraits d'entretiens, certains lui imputent une fonction - celle de « *voir les copains* » - celle-ci est trop éloignée de la fonction spécifique de l'école pour devenir un véritable support d'engagement dans la scolarité (*Ibid.*).

Ne pas parvenir à donner de sens à l'école et ne pas en trouver davantage au sein de celle-ci est donc un ingrédient propice au décrochage scolaire. Mais comment apparaît cet ingrédient ? Pourquoi un rapport stratégique à l'école ou un intérêt intellectuel pour les apprentissages ne parviennent-ils pas à se construire ? Nous verrons que cet ingrédient est essentiellement porté par des jeunes appartenant aux milieux sociaux les plus défavorisés. À partir d'une lecture critique de quelques explications sociologiques et psychologiques avancées pour comprendre ces contestations de l'utilité de l'école, nous montrerons que ni la supposée « démission » des familles ni des « défauts de rationalité » ne sont des pistes de compréhension satisfaisantes. Tout comme celui de l'utilité de l'école, l'ingrédient de l'inutilité de l'école est soutenu par des arguments empiriquement vérifiables. Nous nous fixerons donc comme objectif de mettre en exergue les modalités d'apparition d'un tel ingrédient du décrochage et les raisons pour lesquelles il paraît plus séduisant que celui en faveur de l'utilité de l'école.

A) L'utilité de l'école : une « norme du désirable » plutôt qu'une « norme du vrai »

Les affirmations selon lesquelles « l'école ne sert à rien » pourrait tout d'abord être interprétées au regard du pessimisme qui semble aujourd'hui caractériser la jeunesse française et que met notamment en exergue Olivier Galland. Celui-ci rappelle les très faibles résultats des jeunes français en termes de confiance en l'avenir et la montée de leur défiance à l'égard des institutions (Galland, 2009). Toutefois, il semble que ce seul pessimisme de la jeunesse ne suffise pas à comprendre la vision négative qui est portée sur l'école et son utilité. En effet,

même si elle n'est pas exempte de critiques de la part des élèves, l'école résiste à ce climat pessimiste en étant considérée par une majorité d'entre eux comme un pré-requis pour réussir. Duru-Bellat rappelle que pour la très grande majorité des jeunes « des diplômes de plus en plus élevés apparaissent comme une protection à moyen terme, pour la vie professionnelle qui s'annonce, et évidemment à court terme, pour se placer au mieux dans la file d'attente, d'autant que le chômage est tel que le « coût d'opportunité » des études (ce à quoi on renonce pour les suivre) apparaît peu important » (Duru-Bellat, 2006, p.10). Dans ce pessimisme ambiant, l'école reste donc pour une majorité des jeunes une source d'espoir, un moyen et une condition d'assurer sa réussite sociale et personnelle future.

Est-ce-à-dire que ces déconsidérations de l'école et du diplôme sont propres aux décrocheurs ? Les enquêtes précédemment citées et les témoignages recueillis tout au long de ce travail nous invitent à répondre négativement à cette question dans la mesure où si certains jeunes ont fait part de leur vision de l'inutilité de l'école au moment de leur arrêt scolaire, cela n'est pas le cas de tous ceux que nous avons rencontrés. Dans notre corpus d'entretiens, cet ingrédient du décrochage est essentiellement porté par les jeunes appartenant aux milieux sociaux les plus défavorisés et souvent aux catégories « infra-populaires ». Comme le note Lapeyronnie, il semble qu' « avec l'école comme avec d'autres institutions de la République, à l'évidence, une cassure s'est opérée pour les classes populaires » (2008, p.229). De prime abord, un tel constat peut sembler paradoxal dans la mesure où les caractéristiques du contexte socio-économique renforcent l'importance de la détention d'un diplôme pour les jeunes issus des milieux sociaux les plus défavorisés. Poullaouec envisage ainsi le diplôme comme « l'arme des faibles » puisque « ne pouvant guère compter sur le carnet d'adresses ou sur la richesse de leurs parents, les diplômés s'avèrent en réalité encore plus essentiels aux jeunes d'origine ouvrière pour lutter contre la domination qu'ils subissent encore largement sur le marché du travail » (2010, p.142). Dès lors, comment comprendre que les perceptions de l'inutilité des diplômes soient particulièrement développées chez les jeunes issus de milieux sociaux défavorisés ? Différentes pistes explicatives ont été avancées.

1) Le « mythe » de la démission parentale

L'absence de considération pour l'école serait pour certains de la responsabilité des parents. Comme nous l'évoquons dans le premier chapitre, ce type d'explication a guidé de nombreuses mesures visant à lutter contre le décrochage scolaire. Considérant que les parents des classes populaires étaient porteurs d'un handicap socio-culturel ne leur permettant pas de

transmettre les règles morales élémentaires (Bernstein, 1975), celles-ci visaient à éduquer les familles afin de les sensibiliser à l'importance d'un investissement dans la scolarité de leurs enfants. Cette « démission parentale » qui expliquerait l'absence de considération pour l'école est un argument toujours brandi par certains des enseignants que nous avons rencontrés durant notre enquête. Ces derniers assurent en effet que les familles sont responsables des contestations de l'utilité de l'école formulées par leurs élèves⁷¹ :

« Le discours des parents c'est essentiel, beaucoup plus que l'origine sociale en fait. On peut avoir des gamins de milieux sociaux défavorisés et si les discours des parents sont... C'est-à-dire que si on a le discours « il faut vraiment que tu bosses à l'école, c'est par l'école que tu t'en sortiras, que tu réussiras, tu feras pas comme nous », ces gamins-là ils vont bosser, ils vont travailler. Si on a des parents qui n'ont pas ce discours-là, qui vont dans le sens de leur gamin, c'est des gamins pour qui l'école ça ne représente rien. Ils ne voient pas comment l'école pourrait leur apporter quelque chose. Les parents ne leur disent pas que l'école pourrait leur apporter quelque chose ! » Enseignante, microlycée.

Cette première piste explicative pour comprendre les difficultés à imputer un sens à l'école doit être abandonnée. L'existence d'une « démission parentale » des familles de milieux populaires a depuis longtemps été remise en cause (Barrère & Sembel, 1998). De nombreuses enquêtes l'ont prouvé : il ne s'agit là que d'un « mythe » (Lahire, 1995) construit sur la base d'un « malentendu » (Caille, 1992 ; Dubet, 2001). Si les enfants de milieux populaires affichent de moins bons résultats scolaires que leurs camarades issus de milieux plus favorisés, cela est le fait de logiques socialisatrices divergentes qui existent d'un milieu social à l'autre et non d'un désintérêt des familles à l'égard de la scolarité de leur enfant (Thin, 2009). Les chercheurs insistent sur la précarité à la fois sociale, culturelle et économique à laquelle font face ces familles et qui ne leur permettent pas de contrôler la scolarité de leur enfant. Ces parents ne disposent pas des compétences ou d'un temps suffisant pour les aider au quotidien dans le travail scolaire et pour repérer leurs difficultés. Ils sont souvent eux-mêmes aux prises avec des problèmes de santé, de logement, d'emploi ou de mobilité qui ne leur permettent pas de maintenir une vigilance constante sur les conduites de leur enfant (Esterle, 2006, 2007, 2011). Ainsi, comme le soulignent Glasman et Douat, « pour ces familles, l'école reste souvent désirable, mais les conditions pour faire face à ses attentes et à ses exigences sont insurmontables » (2011a, p.60).

⁷¹ On retrouve ici les constats d'Agnès van Zanten qui souligne que la disqualification des modes de socialisation familiaux est particulièrement présente dans le milieu enseignant (van Zanten, 2001).

Parallèlement à l'affaiblissement des identités de classe, l'existence de la « culture ouvrière anti-scolaire » mise en avant par Willis (1977) ou Hoggart (1970) a progressivement disparu. Tristan Poullaouec rappelle que 88 % des parents ouvriers souhaitent que leur enfant obtienne le bac alors qu'ils n'étaient que 15 % en 1962 (2010, p.16). L'école est donc investie par les parents des milieux défavorisés qui en font, comme dans les autres milieux sociaux, un enjeu primordial. Pour tous, l'investissement scolaire est une manière de « placer » leur enfant et de lui assurer une intégration sociale (Van de Velde, 2008). Les parents des jeunes affirmant que « l'école ne sert à rien » ne font pas figures d'exception : tous les jeunes rencontrés ont affirmé que leurs parents n'avaient eu de cesse de les inciter à travailler, à se présenter à l'école, à y être studieux.

« Et vos parents ils en pensaient quoi, de ce rapport-là à l'école ? Ah ça ils en avaient marre, ils en ont bavé ! Ils criaient mais ils voyaient que ça servait à rien donc ils me punissaient, ils me punissaient d'ordinateur pendant des jours, de téléphone, de sorties et même de me priver de certains trucs à manger que j'aimais. Mais ils voyaient que ça servait à rien donc ils comprenaient pas. Ça ça marchait pas ? Ah non ! Punie d'internet, de téléphone et tout, pour moi, c'était rien. C'est pas grave ça ! » Mathilde, 19 ans, Épide Bordeaux, abandon, sortie depuis 4 mois

« Et votre mère elle en pensait quoi ? Bah je me faisais punir, enfin comme tous les parents ils font quoi. Ça avait un impact ? Non, du tout. Ma mère elle me disait tous les jours d'y aller [à l'école] mais moi j'y allais pas ! Je m'en foutais de ce qu'elle me disait ! Morgane, 18 ans, Épide Bordeaux, abandon, sortie depuis 5 mois

« Normalement on devait pas sortir [de l'école] mais je trouvais le moyen de sortir. Donc mon père il m'emmenait devant la porte et il attendait que je rentre dans l'école (rires).

Et vous ressortiez quand même ? Ouais, j'arrivais quand même à ressortir ! J'avais trouvé une faille parce qu'il y avait le bureau des CPE à côté de la porte et ils avaient un bouton pour actionner la porte donc j'attendais que quelqu'un ouvre la porte et je partais en marchant vite. Ils me disaient « oh oh oh » mais je continuais, je traçais.

Et votre père il en pensait quoi ? Il était pas content, forcément. » Gaëtan, 18 ans, Épide Bordeaux depuis 2 semaines

Les exhortations des parents à s'investir dans la scolarité sont donc nombreuses. Toutefois, celles-ci ne font pas sens pour leurs enfants. En effet, et comme nous y reviendrons, leurs situations sociale et économique tend à décrédibiliser leurs propos.

2) Une norme de diplomation objectivement contestable

Pour comprendre ces contestations de l'utilité de l'école, des psychologues ou psychosociologues avancent un second type d'explications, tout aussi discutable. Elles seraient pour eux la conséquence de « troubles psycho-affectifs » existants chez ces jeunes ou encore de « failles de leurs capacités cognitives »⁷². Des chercheurs québécois font par ailleurs un lien direct entre milieux sociaux défavorisés et caractéristiques cognitives favorables au décrochage scolaire⁷³. Dans cette perspective, les jeunes issus de milieux populaires auraient moins de compétences sociales et moins de maturité - alors qu'en filigrane apparaît le lien entre faible niveau de maturité et faible quotient intellectuel - que les jeunes issus de milieux sociaux favorisés, ce qui expliquerait qu'ils adoptent des stratégies scolaires moins efficaces.

Outre le déterminisme socio-cognitif que suggère ce type d'explications et ses implications sur le plan social, celles-ci sont peu pertinentes d'un point de vue sociologique. D'une part, elles ne prennent pas en compte les « systèmes d'interactions » dans lesquels les individus sont pris (Boudon, 2009) et ne résistent pas aux réussites scolaires des jeunes qui partagent les mêmes origines. D'autre part, pour qu'il y ait « problèmes cognitifs » ou « erreurs cognitives », il faut admettre l'existence d'une « réalité » transcendante et immuable, l'erreur n'existant que par un écart à « la norme du vrai » (Bronner, 2007). Or, il y a plusieurs raisons de douter de l'existence d'une « norme du vrai » sur la question de l'utilité de l'école et du diplôme. Tout d'abord, affirmer que « la norme du vrai » est celle de l'utilité du diplôme revient à considérer que certaines lectures du contexte socio-économique sont plus pertinentes que d'autres, ce qui tend à révéler une forme de scolaro-centrisme, c'est-à-dire la croyance selon laquelle l'école ne peut être que désirable (Glasman & Ouevrard, 2011) et qui, comme nous le rappelions en introduction, est historiquement située. Ensuite, il faut souligner que les perceptions sont sociales avant d'être individuelles. S'il peut y avoir des « erreurs cognitives » lorsque le raisonnement est à la fois monocausal et indiscutable - c'est-à-dire lorsqu'il existe « une norme du vrai » définie avec précision et unanimement partagée - sur la question qui nous occupe, il est difficile d'affirmer que « la norme du vrai » concerne l'utilité du diplôme,

⁷² Cette idée est particulièrement développée dans un rapport rédigé en 2006 par une équipe de chercheurs belges (Canivet et al., 2006). Elle est également reprise dans certaines typologies qui présentent les décrocheurs comme des « *inadaptés* » qui se distingueraient ainsi par un « profil scolaire et psychosocial négatif » (Janosz, 1996). Par ailleurs, les « problèmes de la pensée » et les « problèmes d'attention » sont vus comme des facteurs à risque de décrochage (Blaya & Fortin, 2011).

⁷³ Cette perspective est notamment celle empruntée par Isabelle Archambault : Archambault I. (2006), *Continuité et discontinuité dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire : une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage*, Thèse de Psychologie, Université de Montréal.

tant celle-ci émane d'un contexte socio-économique marqué par l'incertitude. Si les affirmations selon lesquelles « le diplôme ne sert à rien » pour s'insérer sur le marché du travail sont donc effectivement liées au milieu social d'origine, ce n'est pas car celui-ci est producteur de « carences » socio-cognitives mais car il n'est pas porteur des éléments des contextes, potentiellement mobilisables en tant qu'ingrédient de l'action. L'influence de l'origine sociale ne se mesure pas en termes de présence ou d'absence d'« habiletés cognitives » mais elle se manifeste à travers les caractéristiques des éléments à disposition, et qui se construisent et se reconstruisent au gré des contextes - pas seulement familiaux - dans lesquels les jeunes évoluent.

La réalité que les jeunes décrivent (la dévalorisation des diplômes, leur perte d'importance sur le marché du travail ou le chômage des diplômés) n'est pas plus abstraite ou moins fondée sociologiquement que les éléments qui sont en faveur de la scolarité (comme l'importance du diplôme pour l'insertion professionnelle ou le taux de chômage plus important des non-diplômés). Comme le rappelle Dubet, « l'argument selon lequel les diplômes protègent du chômage ne vaut que de manière très générale : il est beaucoup moins solide quand on observe les tendances longues et que l'on regarde de près les diplômes et les qualifications » (2010, p.45). Ainsi, les enfants qui accèdent aujourd'hui à des diplômes plus élevés que leurs parents n'occupent pas pour autant des positions sociales plus élevées (Duru-Bellat, 2006, 2009 ; Poullaouec, 2010). À travers une approche comparative de la situation des trentenaires en 1968 et 1998, Baudelot et Establet montrent l'affaiblissement du lien entre le niveau de diplôme et l'emploi occupé : alors qu'en 1969, 81 % des licenciés masculins sont cadres supérieurs, ils ne sont plus que 67 % en 1998 (2000, p. 145). Par ailleurs, le diplôme ne garantit plus l'entrée dans un emploi qualifié puisque l'on constate une augmentation du nombre d'individus surdiplômés occupant des emplois qui ne requièrent peu ou pas de qualifications (Rose, 2012 ; Zaffran, 2014). Eckert note à ce propos que la distinction entre les diplômés d'un CAP ou d'un BEP et les non-diplômés n'est plus pertinente lorsque l'on observe leur position sur le marché du travail (2011). De plus, le type de formation suivie affecte la probabilité d'obtenir un emploi. À niveau équivalent, tous les diplômes n'offrent pas les mêmes chances d'insertion sur le marché du travail (Dumartin, 1997) et des études courtes proposant des diplômes professionnalisants offrent parfois une meilleure insertion professionnelle que des études longues (Eckert, 2011).

La détention d'un diplôme n'ouvre donc pas un droit direct et absolu à un statut social déterminé ni même à un emploi qualifié. Les affirmations de ces jeunes ne sont donc pas le

fruit d'une perception erronée du contexte socio-économique. Ces deux réalités - celle d'une plus grande importance du diplôme et celle de son insuffisance pour s'insérer sur le marché du travail - ne s'opposent pas mais se complètent pour mieux se légitimer. Toutes deux trouvent comme points d'appui des éléments empiriquement vérifiables. Mais une différence majeure les sépare : dans un contexte où la diplomation est devenue une norme sociale, l'utilité de l'école est socialement valorisée. Si les affirmations des jeunes paraissent « fausses » et « douteuses » ce n'est donc pas car l'utilité du diplôme et de l'école est une « norme du vrai » mais parce qu'elle est une « norme du désirable » qui est socialement située.

La norme de diplomation, et plus largement de l'utilité de l'école, est donc objectivement contestable. Mais elle n'est pas pour autant contestée par tous. La question qui se pose est de savoir pourquoi pour certains jeunes les arguments en faveur de l'inutilité de l'école l'emportent sur ceux qui sont en faveur de son utilité alors même qu'ils prennent le contrepied de cette « norme du désirable » et que ces jeunes en sont tout à fait conscients. En effet, ils ne sont pas déconnectés du monde social et de ses enjeux et ils sont confrontés régulièrement aux rappels à la norme de diplomation relayée par la famille ou l'école.

« *Et vos parents ils en pensaient quoi [de ces absences]? Ils me faisaient la morale « l'école c'est important, c'est ton avenir, blablabla ».* Mais ça rentrait par une oreille, ça ressortait par l'autre. Je savais très bien que ce que je faisais c'était pas bien ! Mais vous pouvez répéter à un aveugle qu'il est aveugle, il le sait, ça sert à rien, il sera toujours aveugle ! » Brahim, 19 ans, Épide Bordeaux depuis 2 mois

Il convient donc d'explorer les conditions dans lesquelles apparaît cet ingrédient du décrochage et qui conduisent certains jeunes à choisir en toute rationalité de « *rester aveugles* » pour reprendre la métaphore de Brahim, et de ne pas le remettre en cause.

B) La précarité du quotidien contre l'utilité sociale et l'intérêt intellectuel des études

L'ingrédient de l'inutilité de l'école est donc essentiellement porté par des jeunes appartenant aux milieux sociaux les plus défavorisés et souvent aux catégories infra-populaires. On observe que l'appartenance à ces milieux sociaux entrave la construction des deux principales matrices de sens du travail scolaire : l'utilité sociale des études et l'intérêt intellectuel pour l'école. En effet, les expériences scolaires négatives de leur *autrui significatifs* les invitent à

contester cette utilité quand la précarité de leur situation socio-économique interdit bien souvent d'opérer des choix scolaires en fonction de l'intérêt qu'ils manifestent pour telle ou telle discipline.

1) L'expérience scolaire négative des autres significatifs

Le premier argument sur lequel s'appuient les jeunes pour justifier de l'inutilité de l'école est lié aux expériences scolaires de leur *autres significatifs*, supports identificatoires par excellence. Or, les expériences scolaires de leurs proches sont bien souvent négatives. En effet, les parents de ces jeunes, nés à la fin des années 60, ont été les premiers témoins des mutations économiques du pays et corrélativement en ont été les premières victimes⁷⁴. Ils sont ces « enfants de la massification scolaire » à qui l'on a ouvert les portes de l'enseignement secondaire, promis l'égalité des chances et l'insertion rapide sur le marché du travail, l'emploi en bout de course pour qui saurait se montrer à la hauteur de l'obtention d'un diplôme. Ces parents, eux-mêmes souvent issus de milieux populaires, ont été touchés de plein fouet par les contingences de cette nouvelle donne sociale : les cartes ont été redistribuées en cours de partie et cette redistribution leur a été défavorable. Bon an mal an, certains d'entre eux ont obtenu un diplôme mais n'ont pas bénéficié de la promotion sociale qui leur avait été promise. Ils font partie de la génération étudiée par Baudelot et Establet, celle qui a constaté avec amertume qu'atteindre son objectif scolaire ne permettait pas d'atteindre son objectif social (2000). D'autres parents se sont lancés à l'assaut de l'enseignement supérieur mais ne sont pas parvenus à en sortir victorieux et à obtenir un diplôme. Ils ont alors fait les frais d'une démocratisation scolaire qui fut quantitative avant d'être qualitative. Que les parents de ces jeunes soient ou non détenteurs d'un diplôme, leurs espoirs d'ascension sociale se sont donc souvent mués en déceptions et frustrations⁷⁵. Ainsi, les exemples ne manquent pas quand il s'agit pour les jeunes d'évoquer un parent, une tante, un oncle ou encore un cousin, détenteur d'un diplôme plus ou moins professionnalisant, qui n'a pas réussi à trouver de travail à la sortie du système éducatif et qui occupe désormais un emploi précaire, souvent pénible et peu rémunéré, sans lien avec les études effectuées.

« Mon père il a fait des études mais lui... C'est aussi par rapport à ça que j'ai pas fait d'étude. Parce que mon père il a fait un master en LEA. Il a un master mon père ! Mon père il a un master hein ! Et il travaille dans le bâtiment ! Soit

⁷⁴ Ce constat conduit Bourdieu à décrire cette génération comme une « génération abusée » (1978, p.9).

⁷⁵ Voir à ce propos Beaud S. (2003), *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte.

il était trop diplômé, soit... pleins de trucs. Donc moi j'ai pas de confiance dans le diplôme maintenant ! Je crois plus trop que ça sert à quelque chose les diplômés ! Non, moi je crois pas... Quand on est diplômé... C'est rare de trouver un boulot ! Moi c'est ce que je pense ! Les gens ils préfèrent avoir des gens efficaces avec le moins de diplôme possible parce qu'ils ont moins à les payer ! » Amine, 18 ans, Épide Bordeaux depuis 3 mois

Cette défiance envers la capacité de l'école à les intégrer est également transmise par les aînés de la fratrie, souvent titulaires de diplômes professionnels, et qui connaissent de grandes difficultés pour trouver un emploi, alternant les contrats précaires et les périodes de chômage. Les aînés n'ayant pas les moyens financiers de quitter le domicile familial, les jeunes sont quotidiennement confrontés à leurs difficultés d'insertion, aux frustrations qu'elles engendrent et aux tensions familiales qu'elles suscitent. Pendant une partie de son adolescence, Bachir vit dans un appartement de 40 m² avec son père, sa sœur, le conjoint de celle-ci et leurs quatre enfants. Les trois adultes de la famille sont détenteurs d'un diplôme mais seul le père parvient à trouver du travail en tant qu'intérimaire dans le secteur du bâtiment, alors même qu'il détient un diplôme d'ingénieur agroalimentaire, obtenu en Afrique mais qui n'est pas reconnu en France. Sa sœur et son conjoint se refusent quant à eux à exercer un emploi qui ne requiert pas de qualification puisqu'ils détiennent un diplôme. Leurs situations économiques et sociales se dégradent, les tensions familiales se font plus virulentes et malgré les exhortations de sa sœur et de son père à s'investir à l'école, Bachir n'en comprend pas l'utilité :

« Quand ma sœur elle me disait « allez va travailler, travaille un peu à l'école, il faut travailler ! », je disais « ouais mais toi regarde, tu as travaillé et tu en es là alors de quoi tu me parles ? » Bachir, 21 ans, E2C Paris depuis 7 mois

Les proches sont donc disqualifiés aux yeux des jeunes puisque, enserrés dans leurs difficultés, ils ne sont pas en capacité de faire la preuve de l'utilité sociale des études (Millet & Thin, 2005). C'est dans ce contexte qu'il faut comprendre le peu d'effet des injonctions parentales à s'investir à l'école.

Par ailleurs, les exemples d'échecs scolaires ou de difficultés à s'insérer sur le marché du travail ne se restreignent pas au seul cercle familial. Les « grands » du quartier n'hésitent pas à partager ouvertement leur rancœur envers l'école, affirmant aux plus jeunes qu'elle ne leur permettra pas de sortir de leur condition. Or, contrairement à ceux de leurs parents, leurs propos sont incontestables car « les grands » jouissent d'une double légitimité : une légitimité expérientielle et une légitimité sociale. D'une part, ils habitent dans le même quartier, ont

fréquenté les mêmes écoles ce qui permet aux jeunes de s'identifier facilement à eux et, d'autre part, ces « grands » sont parfois entrés dans une carrière délinquante à leur sortie de l'école, ce qui leur permet d'exhiber auprès des plus jeunes une réussite économique qu'aucune carrière scolaire - fut-elle brillante et menée à son terme - ne pourrait leur procurer.

« Quand j'étais petit, je voyais les grands bien habillés, beau scooter, belle moto, ça donne envie. Moi quand je rentrais chez moi, j'avais rien. Rien du tout. Mon père il avait des chaussures à 10 euros, moi aussi, mes frères aussi. Les grands ils ont le salaire de mon père mais sur eux ! Et eux ils disent que l'école ça sert à rien, ils le disent ! Et si eux ils me disent que l'école ça sert à rien, c'est que c'est vérité ! C'est obligé ! Mais qu'est-ce qu'ils me parlent eux de faire des études ! » Romain, 20 ans, E2C Paris depuis 3 mois

Les jeunes rencontrés ayant mis en exergue l'inutilité du diplôme ont donc un premier point commun : ils ne bénéficient pas dans leur entourage proche d'exemples de promotions sociales par l'école qui leur auraient permis d'ouvrir le champ des possibles et de ne pas interpréter le rôle de l'école sous un angle aussi fataliste. Les expériences scolaires de leurs proches paralysent les capacités à envisager la réussite scolaire comme autre chose qu'une réalité abstraite et inaccessible. Ne disposant pas de repères identificatoires pour développer une vision positive de l'école, ils doutent de son aptitude à les intégrer. Les jeunes se font d'une certaine façon les héritiers et les porte-paroles de la déception de leurs aînés et de leurs pairs qui ont été confrontés avant eux aux contradictions du système éducatif, c'est-à-dire à la dissociation entre les possibilités annoncées de promotion sociale par l'école et ses possibilités réelles. Ils le savent car ils le constatent au quotidien : être détenteur d'un diplôme ne garantit pas une sécurité sociale et économique. La seule réalité que ces jeunes connaissent est celle des échecs, du chômage, des emplois précaires, pénibles et mal payés. L'école voit donc son rôle se décrédibiliser car son idéal méritocratique est quotidiennement remis en question. Comme leurs parents, leurs frères et sœurs, ou leurs pairs, ces jeunes craignent d'être les prochaines victimes « d'un contrat de dupes » (Dubet, 2004, p.87). S'ils savent qu'il existe des chances d'ascension sociale, ils savent aussi que « l'arbitre n'est pas impartial » (Dubet, 2004, p. 23) et que leur origine sociale affaiblit considérablement leur possibilité de réussite.

« Je pense que si j'avais eu, imaginons des parents qui auraient pu me soutenir financièrement, et bah je t'assure que ça aurait été différent l'école pour moi. Ça c'est sûr. Ils m'auraient payé une école privée ou un truc pour que je parte du quartier, que je change d'école. Il y a les conditions de vie qui jouent hein ! C'est sûr ! » Lydia, 23 ans, E2C Paris depuis 2 mois

Des doutes émergent sur le sens de l'école de sorte que « la fiction nécessaire » décrite par Dubet et reposant sur « l'idée essentielle qu'il y a quelque chose d'égal chez tous, sur la capacité d'être le maître de sa vie et de son destin » (Dubet, 2004, p.36) est sérieusement menacée. Quand bien même des expériences scolaires positives existeraient dans le quartier, il n'est pas certain qu'elles suffisent à convaincre les jeunes de l'utilité de l'école. Lapeyronnie constate que dans ces quartiers les réussites scolaires font « figure d'exceptions sur le plan collectif » et qu'« elles ne prennent pas de significations générales, comme si le passage d'une expérience positive du monde scolaire à son expression publique et collective ne pouvait se faire, comme si l'interprétation des succès ou des demi-succès étaient surdéterminée par la perception négative et collective » (2008, p.230). Comment comprendre que ces exceptions ne prennent pas de significations générales ? On observe que le fait que les proches n'aient pas récolté les fruits de leur investissement scolaire n'est qu'un argument parmi d'autres pour justifier de l'inutilité du diplôme. Quand bien même cet argument trouverait quelques contre-exemples pour le fragiliser, d'autres seraient capables de s'y substituer, parmi lesquels l'« urgence du présent ».

2) *L'urgence du présent*

Outre les expériences scolaires négatives de leurs proches et bien qu'elle y soit corrélée, cet ingrédient est également soutenu par la précarité économique dans laquelle évoluent les jeunes, et qui fait naître des urgences auxquelles l'école ne peut répondre de manière satisfaisante. Dans son fonctionnement et ses attentes, l'école est déconnectée des préoccupations économiques des familles et des jeunes (Millet & Thin, 2005). Or, le développement d'un intérêt intellectuel pour les études nécessite d'avoir les moyens symboliques, matériels et temporels de placer l'école au premier rang de ses préoccupations, ce qui n'est pas le cas de ces jeunes.

Par exemple, la famille de Christophe rencontre d'importantes difficultés financières qui le conduisent dès l'âge de 14 ans à occuper un emploi parallèlement à sa scolarité au collège. Or, plus la situation financière de sa famille se dégrade, plus il perçoit l'école comme étant inutile.

« Ma mère elle ne travaillait plus et elle devait nourrir ma sœur et mes nièces et moi donc elle avait plus d'argent donc moi j'ai décidé de travailler. J'avais 14 ans, donc je faisais quelques petits boulots le matin et après j'allais à l'école donc j'étais fatigué et c'est à ce moment-là que j'ai décroché. Par exemple, en

boulangerie, je travaillais le matin, c'était hyper dur, je me levais à 2h du matin pour aller travailler jusqu'à 7h30 et après j'allais à l'école, et ça j'ai commencé en 4^{ème}. Et ça ça dure jusqu'à que j'en puisse plus. J'étais épuisé de tout, j'en avais marre, à quoi ça servait de continuer à l'école comme ça ? » Christophe 19 ans, Épide Bordeaux, abandon, sorti depuis 5 mois

Les jeunes s'approprient pleinement les préoccupations financières de leur famille et ce sont ces préoccupations qui guident leur cursus. Les choix scolaires ne se font pas selon une certaine affinité intellectuelle pour les disciplines enseignées mais ils sont contraints par les urgences économiques et se façonnent autour de la volonté d'obtenir un salaire au plus vite.

« Après je pars dans un CFA pour un apprentissage parce qu'il me fallait de l'argent. (...) Le but c'était clairement de subvenir à mes besoins même si ça m'intéresse pas du tout.

Ça te plaisait pas la restauration ? Oh non [rires]. Ça me plaisait pas mais je me suis dit pour le moment... ça rapporte.

Donc c'était pas pour avoir le diplôme ? Non, non. En fait, dès que je suis partie au CFA, j'ai pu subvenir à mes besoins et à ceux de ma mère et de ma sœur. J'avais de l'argent, je pouvais faire plein de cadeaux à ma sœur, la combler, lui donner tout ce que moi j'avais pas eu donc c'était super. Et donc au bout de trois mois j'ai arrêté l'apprentissage parce que je me suis dit, dans mon travail on me dit que je travaille très bien, que je suis un des meilleurs éléments donc je me dis bah autant travailler au mois et me faire une paie complète, avec les pourboires qui vont avec. » Maeva, 22 ans, microlycée 93 depuis 5 mois

Insérés dans des situations économiques aussi précaires, apprendre, comprendre, se cultiver sont des fonctions scolaires qui ne font pas sens car elles paraissent bien trop abstraites, moins comme le suggèrent Marcelli et Braconnier à cause d'un « trouble entravant leur accès à la pensée formelle » (2012), que du fait des problèmes réels auxquels ils sont immédiatement confrontés.

« *Qu'est ce qui vous a manqué à l'école pour vous y sentir bien ?* Quelque chose qui m'intéressait tout simplement. Le côté pratique des choses. (...) Apprendre des choses pratiques, des choses qui peuvent vraiment servir dans la vie de tous les jours. Faudrait que l'école elle devienne l'école de la vie. On pouvait me faire faire des parallélogrammes mais jusqu'au jour d'aujourd'hui, j'ai toujours pas trouvé l'utilité de faire ça dans ma vie. » Medhi, 24 ans, E2C Paris depuis 2 mois

Aux côtés des expériences scolaires négatives de leur *autrui significatif*, les difficultés sociales et économiques quotidiennement rencontrées par ces familles et auxquelles les jeunes sont confrontés depuis leur plus jeune âge jouent un rôle important dans les contestations de

l'utilité sociale des études. Ces difficultés leur permettent difficilement de percevoir les profits dont ils pourraient tirer de l'école et de l'obtention d'un diplôme. Ceux-ci sont bien trop sujets à caution et éloignés dans le temps pour devenir un motif d'engagement durable dans la scolarité. Leur situation sociale impose que les profits soient immédiats, ce qui peut alors éventuellement conduire certains jeunes à prendre le chemin de la délinquance.

Quelle vision tu avais de l'école ? C'est un truc pour voir ses potes, un milieu pour voir ses potes, ses collègues. Avant ouais en primaire je savais que l'école c'était pour apprendre mais après c'était plus la même chose.

Qu'est ce qui a changé ? Bah j'étais chez mon père, ma famille ils avaient pas beaucoup de sous, je me suis dit « mais à quoi ça va me servir l'école ? ». À apprendre des choses, ouais, mais dans combien de temps j'aurai des sous ? Je me suis dit ouais mon père il a fait un peu d'étude et ça a servi à rien pour lui. À rien. Donc je me suis dit il va falloir que je me débrouille autrement. Moi, l'argent je le veux tout de suite. J'étais dégoûté de l'intelligence en vrai. Au début, j'avais la niaque, je le voulais le savoir ! Mais après... » Romain, 20 ans, E2C Paris depuis 3 mois

Les lectures du contexte socio-économique conduisant à la contestation de l'utilité de l'école et du diplôme s'effectuent donc à travers un prisme : celui des conditions d'existence. Le contexte socio-économique est perçu et approprié à travers les éléments que construit et propose la quotidienneté. La précarité sociale et économique dans laquelle ils évoluent, et les absences de promotions sociales par l'école auxquelles ils sont confrontés, guident les représentations de l'école et de son utilité *réelle* pour la vie future, tout en entravant le développement d'un intérêt intellectuel pour les apprentissages.

Pour autant, si les conditions d'existence influencent la déconsidération de l'école et du diplôme, celles-ci ne peuvent à elles-seules déterminer les trajectoires, qu'elles soient sociales ou scolaires. C'est dans leur relation réciproque avec les expériences scolaires que peut se comprendre le maintien et le déploiement de cet ingrédient et son influence sur le processus. Comme nous le soulignons en introduction du chapitre, nombre de jeunes, notamment au collège, connaissent des difficultés pour construire du sens sur leur scolarité. Toutefois, la « mobilisation à l'école » et « la mobilisation sur l'école » se construisent en interrelation, de sorte que ce qu'il se passe à l'intérieur de l'école peut permettre de contrebalancer les arguments en faveur de l'inutilité de l'école et qui se construisent en dehors de celle-ci (Charlot, Bautier & Rochex, 1992). Il convient donc d'explorer l'expérience scolaire de ces jeunes afin de comprendre les raisons pour lesquelles le quotidien scolaire non seulement ne

permet pas l'émergence d'arguments susceptibles de remettre en cause cet ingrédient mais, plus encore, lui donne davantage de force.

C) Quand l'école renforce la perte de sens

Outre le fait de partager des conditions d'existence peu propices au développement d'un sens mobilisateur sur l'école, les jeunes qui font de l'inutilité de l'école un ingrédient du décrochage ont un autre point commun. Leur vécu scolaire est marqué par un sentiment d'exclusion et d'impuissance⁷⁶ (Dubet & Martuccelli, 1996, p.272), qui provient d'expériences scolaires marquées principalement par l'échec et/ou l'humiliation. Loin d'affaiblir les arguments soutenant les incertitudes liées à l'utilité des études et qui se construisent donc à l'extérieur de l'école, ces expériences scolaires les légitiment et en produisent de nouveaux.

1) Un conformisme scolaire qui ne protège pas des mauvais résultats

Un premier type d'expérience scolaire - évoquée par une trentaine de jeunes - est marquée par des difficultés de compréhension et par de mauvais résultats scolaires obtenus malgré un travail personnel conséquent. Cette faiblesse des résultats scolaires a été l'objet d'un certain nombre d'analyses. Ils peuvent être le fait des malentendus socio-cognitifs entre les enseignants et les élèves, qui ne permettraient pas aux jeunes d'entrer dans le métier d'élève (Bonnéry, 2011). L'absence de connivence culturelle ou le manque de familiarité avec l'écrit (Lahire, 2012) expliquent aussi ces difficultés. Mais si les causes sociologiques de ces mauvais résultats méritent d'être identifiées c'est moins à celles-ci que nous nous intéressons ici qu'à leurs effets sur les perceptions de l'utilité de l'école.

Ces faibles résultats font d'abord naître de la frustration et du découragement. Malgré l'investissement des jeunes dans leur scolarité, le temps personnel important qu'ils y consacrent et alors qu'ils pensent répondre aux exigences de leurs professeurs, les mauvais résultats s'enchaînent sans qu'ils soient en mesure de transformer leurs pratiques scolaires car ils ignorent ce qu'ils pourraient bien corriger.

« Je me suis arrêté en 3^{ème} parce que j'avais beaucoup de mal à l'école, j'avais beaucoup de difficultés alors que je travaillais beaucoup. Mais j'avais pas les

⁷⁶ Ils rejoignent ainsi sur de nombreux points la figure du « lycéen aliéné » décrite par Dubet et Martuccelli (1996).

notes que j'espérais avoir, alors que je travaillais hein ! C'est même pas que je foutais rien en plus !

Et comment vous l'expliquez ça ? Alors là franchement je sais pas. C'est que je travaillais vraiment en plus, vraiment ! Mais j'avais pas des moyennes qui suivaient. Je pensais avoir plus mais finalement à chaque fois j'avais pas ça. »
François, 21 ans, Épide Bordeaux, sortie « positive » depuis 2 mois

Dans cette école de masse où l'égalité des chances est érigée comme le ciment du système éducatif, que seul le mérite est le garant de la réussite, les résultats scolaires sont censés être indexés au degré d'investissement de l'élève dans sa scolarité et au travail qu'il fournit. Or, les jeunes constatent désabusés qu'il n'en est rien et le mérite devient une valeur qui se vide de tout son sens : « *Tu vois, on s'attend à plus tu taffes, plus t'auras, mais non* ».

À la frustration s'ajoutent également des sentiments d'auto-dévalorisation et la perte de confiance en soi. Comme le relèvent nombre d'analyses, les verdicts scolaires négatifs produisent des blessures et menacent l'image que les jeunes ont d'eux-mêmes (Glasman, 2011). Ce regard négatif que porte l'école sur eux à travers les notations a d'autant plus d'effets négatifs que la disqualification qu'elle produit n'est pas que scolaire. Dans un monde scolaire régi par l'universalisme et au sein duquel la compétence individuelle ou encore le dépassement de soi sont présentés comme les clés de la réussite, être « un mauvais élève » les disqualifie aussi en tant qu'individu. Puisque l'école assure qu'elle propose à tous les mêmes chances de réussite, l'échec ne peut être qu'individualisé. Il est le fait de la seule responsabilité du jeune, non de ses appartenances sociales ou du fonctionnement de l'école (Dubet 2005, 2014 ; Duru-Bellat, 2006).

« Comment vous vous sentiez à l'école ? Nulle, je me sentais nulle tout le temps.

Pourquoi ça ? Parce que j'arrivais à rien ! J'avais l'impression d'être conne tout le temps ! C'est pour ça que j'ai commencé à faire n'importe quoi aussi, parce que j'avais l'impression que j'étais nulle en tout, que je comprenais rien. J'essayais de faire des trucs, les exercices mais j'arrivais pas ! J'arrivais pas ! »
Morgane, 18 ans, Épide Bordeaux, abandon, sortie depuis 5 mois

On retrouve ici la figure de l'élève « forçat » décrite par Anne Barrère, et qui est « principalement définie par le désaccord entre la perception de son propre investissement dans la scolarité et les résultats objectifs de son investissement, le relâchement du lien entre l'effort et son salaire symbolique » (1997, p.230). Le drame de ces « forçats » se noue dans le constat que le conformisme scolaire ne produit pas les réussites escomptées. Bien qu'ils soient subjectivement impliqués, ils sont objectivement considérés comme « mauvais » (*Ibid.*).

Pour se protéger des menaces identitaires que fait planer un tel constat, ils renoncent progressivement à ce conformisme scolaire et élaborent un ensemble de protections qui prennent la forme de stratégies de retrait (Dubet & Martuccelli, 1996). Il ne s'agit pas encore tout à fait de se mettre en retrait de l'école mais davantage de se retirer des situations d'apprentissages qui sont sources de déception. Bien que présents à l'heure devant l'établissement, certains choisissent d'arriver en retard en classe ce qui leur permet d'être refusés en cours et d'être redirigés en permanence : « *Moi mon truc c'est que j'arrivais en retard et comme ça les profs ils me disaient « tu vas en permanence » !* ». D'autres perturbent sciemment les cours dans lesquels ils ont le plus de difficultés avec l'objectif assumé de s'en faire exclure. D'autres encore ne font pas leurs devoirs ou n'amènent pas leur matériel scolaire (trousse, livre de cours) ce qui leur permet de ne pas se faire interroger par le professeur. Et lorsque c'est tout de même le cas, ils refusent de répondre aux questions. Le retrait des apprentissages peut aussi se faire calmement. Installés au fond de la classe, les jeunes attendent alors discrètement que le temps passe : « *Dès qu'il y avait un exercice que je comprenais pas, j'arrêtais, je m'allongeais et j'attendais que ça passe et ça, ça m'est arrivé souvent* ». Multipliant les constats d'échecs, certains « s'auto-censurent » (Millet & Thin, 2011) dans leurs choix scolaires et renoncent d'eux-mêmes à leurs premiers choix d'orientation, persuadés qu'ils « *n'ont de toute façon pas le niveau* » pour les mener à bien. À la fin du collège, ils peuvent également décider de ne pas se présenter à l'épreuve du brevet. Considérant qu'ils n'ont aucune chance de réussite, ce refus est alors une manière de se prémunir d'un nouvel échec ou, du moins, d'un échec imposé par l'école.

*« Vous avez eu votre brevet ? Non, non, parce que j'y suis pas allée.
Comment ça se fait ? Parce que... tout ce qui est contrôle, ce genre de choses,
je... Moi, je peux pas.
Donc c'était volontaire, vous avez choisi de pas y aller ? Oui.
Mais vous m'avez dit que vos notes étaient remontées, vous n'auriez pas pu
l'avoir ? Si, on me l'a dit, que c'était pas si compliqué que ça. Mais en fait,
comme moi on me disait que c'était compliqué. C'est ce qu'on me disait ! Tout
le monde se préparait comme si c'était un truc... Et moi en fait tout ce qui est
contrôle, à la première difficulté, j'abandonne et je m'énerve. » Romane, 20
ans, E2C Paris depuis deux mois*

Quelles que soient les stratégies de retrait adoptées, il s'agit à chaque fois de sauver la face en retournant le stigmate négatif produit par les échecs répétés. Plutôt que d'être considéré comme l'élève qui « essaie » mais qui a de « de lourdes difficultés de compréhension », il est préférable d'être considéré comme un « élève qui ne veut pas travailler », qui est

« indiscipliné », « paresseux » ou « fainéant » [annotations observées sur divers bulletins scolaires] ou en définitive d'être un élève qui « choisit » d'être « mauvais ».

Pour ces jeunes, l'instrumentalisme et le conformisme scolaires, pourtant envisagés comme des leviers de motivation au sein de l'école quand les autres supports de sens sont insuffisants (Barrère, 1997 ; Dubet & Martucelli, 1995), ne permettent pas de mobiliser « à l'école » et *a fortiori* « sur l'école ». Le travail scolaire ne procurant aucun bénéfice - en termes de notes ou de rétributions symboliques - ils renoncent progressivement à tout investissement. L'intérêt intellectuel pour les apprentissages ne parvient pas davantage à créer une mobilisation sur l'école. En effet, une grande partie des jeunes en difficultés scolaires ont aussi évoqué des orientations subies à la fin du collège :

« Je voulais un lycée coiffure mais y'avait plus de place. Moi ce que je voulais faire c'est un CFA coiffure ! Mais ils m'ont mis en couture. Et j'ai vu que c'était pas pour moi donc j'étais pas motivée. C'était soit ça, soit rien. Mais je pouvais pas, j'ai pétié les plombs ! J'allais même pas en cours tellement ça m'intéressait pas ! Couture et coiffure ça a rien à voir ! » Souria, 19 ans, E2C Paris depuis 7 mois

« Je suis partie en première année de CAP couture/fourrure. Je voulais pas aller dans ce lycée mais j'étais obligé parce que c'est le seul lycée qui m'a accepté par rapport à mes notes. Ça veut dire que c'était un truc que j'aimais pas ! J'ai essayé et tout mais non, laisse tomber ! J'ai dit : « non, c'est bon, j'arrête les cours ! ». C'était pas intéressant ! J'ai même pas cherché mon premier stage. » Abby, 20 ans, E2C Paris depuis 2 semaines

Sans être la matrice fondatrice de cet ingrédient en l'inutilité de l'école, ces orientations vers des cursus non désirés entravent le développement d'un intérêt pour les disciplines enseignées et vide encore davantage de son sens le quotidien scolaire. Dans de nombreux récits, ces orientations « forcées » se voient attribuer le rôle d'élément déclencheur du décrochage. Elles font s'évanouir les doutes qui pouvaient encore subsister et parachèvent leur conviction de l'inutilité de leur présence à l'école et de son enjeu pour la réussite sociale et l'épanouissement personnel futur : qu'importe l'obtention d'un diplôme si celui-ci ne permet pas l'entrée dans un secteur d'activité suscitant peu ou prou l'intérêt.

2) L'humiliation scolaire : entre rage et déception

Un deuxième type d'expérience scolaire renforçant cet ingrédient du décrochage est marqué par des situations d'humiliation⁷⁷, orchestrées par les enseignants et se manifestant par le rabaissement en public du jeune. On retrouve ici un deuxième levier de « mobilisation à l'école » potentiellement générateur d'une « mobilisation sur l'école » qui ne peut être actionné : la relation avec les enseignants (Barrère, 1997). Ces humiliations portent en premier lieu sur l'appartenance sociale ou ethnique et ont été relatées par une dizaine de jeunes :

« Il y avait une prof d'histoire qui avait dit que les arabes ils dormaient dans des bidonvilles et ça, c'est pas passé, non, ça s'est pas passé ! Je l'ai tapé la prof !

Elle a dit ça devant vous ? Oui, devant toute la classe ! Devant tout le monde ! Elle se moquait aussi des noirs ! Elle montrait des trucs de l'histoire et elle prenait des gens de la classe en comparaison, en disant que lui il ressemblait au mec de la photo, les mecs avec des mouches là ! Elle se moquait ! C'est des trucs qui se font pas ! Mais surtout le bidonville, ça s'est pas passé ! D'où tu dis que je dors dans un bidonville moi ? Ça se fait pas ! Ça veut dire qu'on est arabes et donc qu'on est des sales ! Qu'on est des clochards, c'est ça qu'elle veut dire en fait ! En plus c'est ma parole contre celle du prof et c'est qui qu'ils vont croire ? C'est le prof ! L'élève il a toujours tort, il ment, on est toujours des sales menteurs avec eux ! Nous on ment, on ment, on ment et les profs ont toujours raison. Alors que nous aussi on dit la vérité ! J'avais aussi un prof de sport. Il nous envoyait tout le temps des *shoots* en nous disant « allez bouge sale bougnoule ». Ça se fait pas ! C'est des choses qui se disent pas, en plus eux c'est des adultes et nous on est des petits ! Pourquoi ils nous disent ça ? Ça devrait être interdit ce qu'ils font ! Et moi je me disais mais pourquoi je viens, pourquoi je viens ? Si c'est ça l'école, pourquoi je viens ? » Morgane, 18 ans, Épide Bordeaux, abandon, sortie depuis 5 mois

« Moi j'y allais en survet' au collège et il y a des profs qui me faisaient des remarques bizarres, du genre « retourne en bas de ta cité ! Ta place c'est là bas pas ici ! ». C'est un manque de respect ! Moi ça m'a choqué. Et moi je suis quelqu'un d'impulsif donc je pétais les plombs et une fois j'ai vraiment pété un plomb. Et je me suis fait virer. » Brahim, 19 ans, Épide Bordeaux depuis 2 mois

⁷⁷ Pour une description plus complète des situations d'humiliation vécues par les élèves, voir : Merle P., 2005, « *L'élève humilié. L'école : un espace de non droit* », Paris, PUF.

Ces situations d'humiliation, souvent répétées, produisent des sentiments de déception intenses. En effet, si le discours des professeurs et/ou leurs pratiques les offensent à ce point c'est qu'ils nourrissaient jusque-là une grande estime pour les enseignants, qui peut être mise en lien avec les bonnes relations qu'ils entretenaient avec les instituteurs de classe de primaire. Ces relations affectives ont contribué à façonner une image idéalisée du professeur, détenant un savoir scolaire mais également social qui ne pouvait être contesté. Leur arrivée au collège les confronte alors à une réalité qui produit un fort désenchantement : le professeur n'est pas que professeur, il est aussi un individu avec ses faiblesses et ses défauts.

« Au collège, bon j'étais encore petit mais je voyais déjà tous les vices des profs et ça ça me dégoûtait ! J'étais trop naïf. Quand on est petit vous savez, un professeur c'est quelqu'un qui nous apprend. Il est tout blanc pour nous. Quelqu'un qui sort de prison, il est tout noir pour nous. Ça veut dire que quand j'ai commencé à découvrir que des professeurs pouvaient être racistes... Là j'ai été déçu et je me suis dit mais si eux ils nous disent des informations fausses... Je me suis dit « mais ça sert à quoi de les écouter » ? Plus j'avancais et plus eux ils se contredisaient ! C'est peut être ça... voir que les profs ils étaient pas tout blancs. En fait, c'est juste des êtres humains. Peut-être que ça m'a brisé le cœur, j'en sais rien. » Charly, 21ans, E2C Paris depuis 4 mois

Les conséquences de ce désenchantement ne se limitent pas à une perte de confiance dans les enseignants. Dans la mesure où ils sont aussi les représentants du monde scolaire, c'est le système éducatif dans son ensemble qui est remis en cause. Alors que les conditions d'existence font naître de la défiance quant à l'égalité des chances promue par le système scolaire, ces situations mettent en lumière les inégalités sociales que les jeunes soupçonnent déjà d'exister. L'enseignant, considéré jusque-là comme le gardien de l'universalisme scolaire, n'est plus digne de leur respect et de leur confiance, et l'espoir qu'ils plaçaient encore dans l'école et dans ses capacités à les extraire de leur condition s'envole.

Mais à la déception s'ajoutent aussi des sentiments de « rage » qui ressemblent à ceux que décrit Dubet chez les jeunes de banlieues. Ces humiliations provoquent en effet l'expression et non le retrait passif et discret de l'espace scolaire comme cela peut être le cas dans le premier type d'expérience scolaire décrit. L'opposition violente aux enseignants doit être comprise comme « une opposition d'honneur » : il s'agit moins ici de se défendre soi-même contre les verdicts négatifs de l'école que de défendre leur famille, leurs pairs, leur quartier et cela d'autant plus qu'à la différence de l'école, ils peuvent être une source de reconnaissance. Le conflit est donc « l'expression d'une résistance populaire à une domination scolaire ». En

s'opposant aux professeurs, « les élèves résistent au mépris social et scolaire qui domine toute leur vie scolaire et dont les professeurs apparaissent quoiqu'ils en pensent comme les agents » (Dubet & Martuccelli, 1996, p.251). Les humiliations liées à l'origine sociale ou ethnique font écho aux critiques auxquelles ils sont plus généralement exposés dans la société, et qui mettent en cause leur milieu d'existence. La disqualification qu'impose l'enseignant est ouvertement sociale et n'est plus médiatisée - en tout cas explicitement - par les jugements scolaires. Ils constatent non seulement que leur origine sociale est prise en compte mais qu'elle est utilisée contre eux, pour marquer leur incompatibilité au système scolaire.

« J'avais la haine. J'avais la haine. Pas tout de suite mais elle s'est forgée ma haine. Je leur faisais la misère aux profs, je les insultais, je les menaçais. Pour moi c'était les ennemis. Neuf sur dix des profs c'était mes ennemis. Je les détestais. Tout le temps, ils jugeaient. » Romain, 20 ans, E2C Paris depuis 3 mois

Mais les humiliations relatées portent aussi sur les résultats scolaires et concernent ici une vingtaine de jeunes, dont une partie de ceux qui étaient en échec scolaire et que nous venons d'évoquer :

« On m'a toujours dit « mais vous y arriverez jamais » !
Qui vous disait ça ? Les profs. C'était « vous êtes trop feignante », « vous travaillerez jamais », « vous y arriverez jamais », « je sais pas qui pourrait vous embaucher », on m'a tout le temps dit des trucs comme ça. Pour moi c'était une horreur. Une horreur ! Ils le disaient à mes parents en plus « je sais pas ce qu'on va faire d'elle », « elle pourra rien faire de sa vie » ! Je pense qu'ils se rendent pas compte de l'effet que ça engendre sur un enfant qui est perdu et qui sait pas trop ce qu'il doit faire... C'est énorme de dire à un enfant « tu réussiras jamais dans la vie », « on ne sait pas ce qu'on va faire de toi ». Surtout devant toute la classe aussi, quand on te dit « de toute façon tu réussiras à rien dans la vie », devant tout le monde ! Et en plus, quand on est enfant on se dit, s'il dit ça c'est que ça doit être vrai. C'est ça le pire ! C'est qu'on se dit « bah en fait on n'y peut rien ! ». Il nous dit ça, c'est un adulte, nous on est qu'un enfant, si lui il le dit c'est qu'il a raison. Peut être qu'on n'est pas fait pour faire des études, qu'on est trop bête pour comprendre des choses ». Ève, 21 ans, E2C Bordeaux, sortie « positive » depuis 8 mois

« Moi j'aimais bien l'espagnol. J'étais assis devant, j'écoutais et tout. Et au fur à mesure la prof elle a réorganisé les places et je me suis retrouvé tout derrière. Un jour elle a posé une question, j'étais le seul à lever la main pour donner la réponse et elle elle a sorti une phrase du genre : « J'attends la réponse seulement de ceux qui ont un avenir ». Ca m'a super énervé... Donc conseil de

discipline. Ils m'ont pas viré mais ils ont demandé ma démission. Et quand j'ai donné ma démission, je venais pour rapporter mes livres et là je l'ai croisée et elle me fait : « t'es encore là toi ? T'es pas parti ? Qu'est ce que tu fais encore là ? » Ca m'a super énervé. Je suis sorti acheter un gâteau, je suis rentré dans la salle et je lui ai mis dans la nuque. Elle a porté plainte, j'ai été en garde à vue et je l'ai plus jamais revue. » Bachir, 21 ans, E2C Paris depuis 7 mois

Les remarques des professeurs qui assurent que les jeunes « n'ont pas d'avenir », qu'ils sont « incapables de réussir » provoquent elles aussi des sentiments de « rage », mais cette fois-ci car elles tendent à légitimer leurs propres craintes. Rappelons qu'il s'agit bien souvent d'élèves qui rencontrent d'importantes difficultés de compréhension, qui ont enchaîné les résultats scolaires catastrophiques malgré des investissements plus ou moins continus et maintenus dans leur scolarité. Ce sont aussi des jeunes qui ont mis en place diverses stratégies pour mettre à distance la responsabilisation de leur échec, préférant être « absents » ou « indisciplinés » que « bêtes ». Or, voilà que les enseignants menacent publiquement leurs stratégies de défense. La dimension publique de ces interpellations est majeure pour comprendre la manière dont ces situations soutiennent les perceptions de l'inutilité de l'école. Rejeter l'école et son emprise sur sa destinée personnelle devient un moyen de revendiquer une dissidence salvatrice. L'ingrédient prend ici une valeur instrumentale. La croyance en l'utilité de l'école comporte bien trop de coûts : elle implique en effet que leur échec scolaire soit la pierre angulaire de leur vie future. Croire que la réussite sociale est indexée aux performances scolaires signifierait pour eux que tout est déjà joué et qu'il n'existerait plus aucun moyen de mettre à distance les affirmations des enseignants qui leur promettent un avenir particulièrement sombre.

L'apparition et le développement de l'ingrédient de l'inutilité de l'école et du diplôme ont donc un épicycle : la perte de confiance dans l'idéal universaliste porté par l'école. Les parents de ces jeunes, leurs pairs, leurs frères ou sœurs n'ont pas bénéficié de la mobilité sociale promise. Or, les échecs scolaires répétés ainsi que les humiliations subies dans l'espace scolaire ne permettent pas de reprendre confiance dans le mérite scolaire. Malgré les doutes qui peuvent parfois subsister, les jeunes ont aussi des raisons de ne pas remettre en question cet ingrédient : il est préférable de croire que l'école ne sert à rien quand l'institution scolaire, notamment à travers ses notations, menace l'estime de soi. Leur condition de vie et

leur (non)intégration scolaire produisent un ensemble d'expériences qui s'articulent et s'harmonisent pour produire un système de raisons qu'ils n'ont pas intérêt à remettre en cause car celui-ci il les protège. Il les protège contre les désillusions possibles, contre les effets d'un temps présent contraint qui piège déjà leur avenir, contre les effets identitaires des jugements scolaires négatifs qui sont sources de déception, de frustrations, de découragement ou de rage.

Pour ces jeunes, le changement de séquences est donc un changement de type inductif. Le décrochage ne se fait pas à la suite d'une transformation des contextes dans lesquels ils évoluent. Au moment où ils quittent l'école, ces contextes restent majoritairement composés des mêmes éléments : il n'y a pas soudainement davantage de jeunes diplômés au chômage, les parents ne rencontrent pas plus de difficultés qu'à l'accoutumé, les grands des quartiers ne proposent pas un discours inédit sur l'école, les échecs scolaires et/ou les relations conflictuelles avec les enseignants sont depuis longtemps leur lot quotidien. En revanche, le temps passant, leur manière d'appréhender ces contextes se transforme, si bien que ce n'est plus l'utilité de l'école qui est un ingrédient de l'action mais son inutilité.

Pour autant, tous les jeunes qui décrochent ne partagent pas cette croyance en l'inutilité de l'école et certains la quittent en étant persuadés de son utilité. En outre, et même si les jeunes concernés sont minoritaires dans notre corpus d'entretiens, décrocher ne signifie pas forcément ne pas réussir scolairement, être issu de milieux populaires ou ne pas s'épanouir dans l'espace scolaire. L'inutilité de l'école n'est qu'un ingrédient du décrochage parmi d'autres, ce qui permet de souligner la complexité et la multiplicité des logiques d'action à l'œuvre dans les processus de décrochage et les différentes manières dont peuvent basculer les séquences du processus étudié.

Chapitre 4

Événements de vie et effets interreliés : l'école au cœur de la « contamination » des trajectoires

Alors que pour certains jeunes les ingrédients du décrochage sont le fruit d'un changement inductif engageant une modification progressive de leur perception des contextes, pour une autre partie des jeunes rencontrés, ces ingrédients émergent à la suite d'une transformation - souvent brutale - des contextes dans lesquels ils évoluent. Cette transformation provoque l'avènement de nouveaux éléments des contextes ce qui rend alors possible l'apparition et le développement d'ingrédients du décrochage qui ne préexistaient pas jusque-là. Ces modifications se produisent souvent après l'émergence d'un événement dans l'une ou l'autre des trajectoires de vie et dont les effets ne peuvent être contenus, de sorte qu'il envahit l'ensemble du parcours biographique, y compris la trajectoire scolaire.

Nous verrons cependant que les événements n'ont jamais d'effets directs et prédéterminés sur les trajectoires et que leurs impacts sur les parcours biographiques dépendent des ressources sociales et personnelles détenues au moment de leur émergence. De tels événements ne sont donc pas en soi des ingrédients du décrochage mais le deviennent dans une temporalité et un contexte donnés. Nous nous intéresserons d'abord aux accidents biographiques - particulièrement nombreux dans les trajectoires des jeunes que nous avons rencontrés - en montrant que leur pouvoir d'action sur la trajectoire scolaire est en partie la conséquence d'une absence de considération de l'école pour les spécificités biographiques. Mais si des événements intervenant dans les trajectoires personnelles peuvent « contaminer »⁷⁸ (Grossetti, 2009) la trajectoire scolaire, nous verrons aussi que l'inverse se vérifie ; la trajectoire scolaire peut être à la source de l'apparition et de la multiplication des ingrédients de l'action en faveur du décrochage en produisant des événements qui contaminent négativement les autres trajectoires de vie.

⁷⁸ Le terme de « contamination » utilisé ici est emprunté à Michel Grossetti. Il permet d'insister sur la perméabilité et l'interdépendance des trajectoires de vie (2009).

A) Des parcours biographiques fragilisés

La précarité des conditions de vie influence les lectures du contexte socio-économique et contribue notamment à forger l'ingrédient de l'inutilité de l'école. Mais au-delà de ces conditions de vie, c'est de manière plus générale au parcours biographique des jeunes et aux événements qui le traversent qu'il faut s'intéresser pour mieux appréhender le temps long du décrochage scolaire et restituer la variété des ingrédients de l'action qui peuvent contribuer à l'acter.

Ainsi, une partie des jeunes rencontrés, qu'ils soient issus ou non de milieux sociaux défavorisés, relatent les malheurs biographiques auxquels ils ont été confrontés durant leur enfance et leur adolescence, et qui ont progressivement transformé leurs contextes de vie et les éléments qui les composaient. Leur parcours biographique est parsemé de nombreuses situations douloureuses qui contaminent la trajectoire scolaire et qui contraignent les possibilités objectives de s'investir dans leur scolarité. Comme le souligne un enseignant de microlycée, ces jeunes sont souvent « *mal tricotés par la vie* ». Leurs histoires personnelle et sociale se construisent à la confluence de ruptures familiales, affectives, territoriales, qui les affectent durablement. À l'écoute de leur récit, on ne peut qu'être stupéfait devant l'enchaînement, semble-t-il mécanique, des événements catastrophes qui trament leur existence. En serré dans de telles trajectoires, le décrochage scolaire intervient comme un événement parmi d'autres, et ne se voit souvent accorder qu'une place anodine, du moins pour un temps, dans le parcours biographique.

Les événements dont il est question ne sont pas seulement l'apanage des enfants de milieux populaires et, pour certains des événements évoqués, il est très difficile de faire le lien entre leur apparition et le milieu social d'origine. C'est par exemple le cas des violences familiales ou des abus sexuels, qui ont été décrits aussi bien par des jeunes issus de milieux populaires que par des jeunes issus de milieux beaucoup plus aisés et dont les impacts sur la trajectoire scolaire sont similaires : l'installation d'un sentiment de mal-être et/ou de comportements agressifs. Les situations de violences familiales vécues par Léo, fils de chef d'entreprise, et de Marisha, dont le père est décédé et la mère est aide-ménagère, les éloignent pareillement de l'école, indépendamment de leur condition sociale d'origine.

« J'ai toujours été dans un contexte où c'était pas facile avec ma famille dans le sens où mon père il est alcoolique, et du coup il tapait sur ma mère tout le temps

tout le temps, dès qu'il était bourré. Il rentrait du taff, il picolait et il finissait toujours par lui foutre sur la gueule. Sauf qu'à partir de 12 ans j'ai commencé à réagir, je me suis foutu entre eux. Et ça ça m'a rendu violent au niveau de mon comportement et même de mes relations en général. (...) Ce climat familial-là c'est sûr que ça a été néfaste pour moi. Je m'étais enfermé dans une espèce de truc qui me permettait de me convaincre que si j'arrivais à plus rien ressentir et bah je serais fort et j'arriverai plus à me faire baiser tu vois. Et à force de cultiver ça, j'étais super agressif, super violent avec tout le monde mais pour des broutilles. » Léo, 20 ans, CEPMO depuis 2 ans et demi

« À partir de 8 ans, y'avait trop de violence de ma mère. Beaucoup de violence. C'est pour ça que ma scolarité elle est un peu perturbée.

Mais ça te plaisait l'école ? Oui ça me plaisait mais j'étais plus une élève... perturbatrice en fait. J'aimais trop faire des conneries. C'est comme si... je voulais dire un truc mais je le disais autrement. J'étais trop caïd.

Comment tu l'expliques ce comportement ? Je me disais que l'école c'était pas pour moi en fait. Avec tous mes problèmes, je me disais qu'il fallait mieux que je règle mes problèmes que d'aller à l'école. J'étais pas bien dans ma tête. Je voulais prendre le large. Ça me saoulait avec tous les problèmes que j'avais. » Marisha, 22 ans, E2C Paris depuis 2 semaines

Nombre de jeunes ont ainsi relaté des abus sexuels, de la maltraitance ou des rejets familiaux se soldant par des hospitalisations psychiatriques, des tentatives de suicide, de l'alcoolisme, de la consommation de stupéfiants ou de nombreuses fugues. Plusieurs formateurs que nous avons rencontrés nous assurent qu'ils « *sont nés sous une mauvaise étoile* » (formateur Épide), ou que « *ces jeunes là, tu peux être sûre que s'il y a un crash d'avion dans le coin, l'avion leur tombera dessus ! Ils ont la poisse !* » (formateur E2C).

Toutefois, « *la poisse* » ne se distribue pas de manière aléatoire et le hasard a ses limites sociologiques. Il existe en effet des liens étroits entre origine sociale et fragilisation des trajectoires de vie. Les difficultés sociales et financières des familles peuvent produire des événements ou des situations peu compatibles avec un investissement scolaire car les jeunes disposent alors de moins de supports pour y faire face. Par exemple, le manque de ressources économiques peut imposer aux familles d'être mobiles et de déménager au gré des offres d'emploi. Or, l'instabilité de la trajectoire résidentielle n'est pas sans dommage sur les autres trajectoires de vie du jeune, y compris sur sa trajectoire scolaire. Comme le notent Millet et Thin, les transformations successives des cadres scolaires imposées par des déménagements nécessitent à chaque fois de s'acculturer à de nouvelles normes : celles du public scolaire (potentiellement changeantes selon ses caractéristiques sociologiques) et celles des nouveaux établissements (dont les règlements, les fonctionnements et les niveaux d'exigences scolaires

sont variables selon les zones d'implantation). Mais au-delà de ces impacts directs sur la trajectoire scolaire, les déménagements provoquent également une transformation du cadre de vie et de la sphère de sociabilité, bousculent l'ensemble des routines et produisent souvent des sentiments de déracinement (2005, p.50).

Alessandro, dont le père est charpentier, a vécu douze déménagements durant sa scolarité, qui se sont traduits par autant de changements d'établissements, de groupes de pairs, de conditions de logement et de quartiers d'habitation. Ces ruptures forcées et répétitives ont produit des sentiments de colère et de révolte qui ont inondé l'ensemble de ses trajectoires de vie et qui le conduiront finalement à être scolarisé en Institut Thérapeutique, Éducatif et Pédagogique (ITEP).

« Après, je suis parti dans un autre collège et là ça c'est super bien passé ! En plus j'étais super bien accueilli que ce soit de la part des élèves ou des profs ou même les pions. J'avais 17 de moyenne en 6^{ème}, 19 en 5^{ème}. Et puis après en 4^{ème} c'est là que ça a dégringolé.

Qu'est ce qu'il se passe en 4^{ème} ? Je pars d'Hendaye pour aller en Picardie. Ça m'a déboussolé. Complètement. Et là je suis resté assez énervé. J'étais furieux. Je le montrais très peu à mes parents mais je le montrais énormément au collègue. Une bagarre, deux bagarres et à force... J'en voulais et j'en veux toujours à mes parents d'être parti d'Hendaye parce que moi j'y ai vécu 2 ans et pour moi c'est 2 ans inoubliables. Parce que là-bas j'ai fait le rugby, j'avais mes amis, j'ai tout fait là-bas. Et partir, ça m'a fait un choc au cœur. Donc je suis resté un an en Picardie. J'étais à 7 et demi de moyenne, avec les profs ça se passait très mal. Avec les pions c'était pire, avec les camarades c'était horrible. C'est pas eux, c'est moi. Je voulais pas être là c'est tout. Et juste après, on est redescendu à Hendaye. Une semaine ! J'étais scolarisé et tout quand même ! Mais une semaine... Je m'étais réinscrit au rugby ! Je retrouve mes amis, tout ! Et de là, une semaine après, j'apprends qu'on doit partir dans les Landes... J'ai encore plus pétié un plomb ! J'ai failli fracasser mon père par rapport à ça ! C'était catastrophique. Encore pire, 4 de moyenne générale. Comportement... J'étais horrible à vivre que ce soit à l'extérieur ou pour mes parents. Mes parents ils le comprenaient pas et du coup ils m'ont envoyé en ITEP. »
Alessandro, 19 ans, Épide Bordeaux depuis 3 semaines

Pour d'autres types d'événements - tels que les divorces, les décès ou les maladies - c'est moins leurs conditions d'émergence que leurs impacts sur les parcours de vie qui sont liés au milieu social. En effet, lorsqu'ils interviennent chez des familles en grande précarité, ces événements ont des effets dévastateurs car cumulés sur les parcours, et contribuent à dégrader encore davantage les conditions de vie. Du fait de la faiblesse de leurs ressources

économiques et sociales, les effets de ces événements ne peuvent être contenus et ils se propagent à l'ensemble des trajectoires de vie. Comme le souligne Broccolichi, « les différents aléas de l'existence s'avèrent beaucoup plus lourds de conséquences lorsque l'entourage familial n'a pas les ressources culturelles et financières permettant de remédier rapidement aux difficultés qui peuvent en résulter » (Broccolichi, 1998). Ainsi, les divorces des parents, le décès ou la maladie d'un membre de la famille intervenant dans une situation économique, si ce n'est précaire, tout du moins fragile, s'accompagne, au-delà de la détresse produite par l'événement, d'une baisse conséquente des revenus de la famille et d'une détérioration des conditions de logement (Esterle, 2007 ; Millet & Thin, 2005).

Outre l'épreuve morale qu'il constitue, le décès brutal de la mère d'Alex provoque son départ de l'Afrique car son père n'a alors pas les moyens matériels et temporels de le prendre en charge. Il s'installe en France dans l'appartement de sa sœur aînée, alors sans emploi, qui devient sa tutrice légale. Leurs difficultés économiques sont telles qu'ils sont expulsés de leur logement et ils rejoignent un foyer dont les conditions de vie sont particulièrement difficiles.

« Jusqu'en seconde j'étais en Afrique et quand je suis arrivé ici on m'a remis en 4ème et c'est là que ça commence les absences [à l'école] parce qu'en fait quand je suis arrivé en France... Le truc c'est que quand j'étais en Afrique, j'étais mieux que quand je suis arrivé ici. En Afrique, j'avais un lit, j'avais une chambre et quand je suis arrivé ici on s'est retrouvé à 7 dans une chambre avec 3 qui dormaient sur un lit et 4 par terre. C'était... On dormait par terre, y'avait des cafards, des rats. À la base c'est une chambre pour travailleur. Mais on était 7 à dormir dedans avec un seul lit superposé. » Alex, 21 ans, E2C Paris depuis 8 mois

Sur décision de justice, Alex est séparé de sa sœur pour être placé dans un autre foyer. Ses conditions de logement s'améliorent mais il perd alors le soutien de sa sœur dans sa scolarité et s'éloigne de son établissement scolaire :

« Avant quand j'étais avec ma sœur, quand je séchais les cours, elle le savait mais quand j'étais à l'autre foyer en fait on m'a jamais fait la remarque que j'avais séché les cours. Pendant une semaine j'y vais pas et on me dit rien ! (...) Au premier foyer on n'avait pas toutes les conditions nécessaires mais quand ma sœur elle recevait le courrier, elle me faisait la morale. J'ai commencé à sécher un peu en 4ème comme je disais, mais elle elle me faisait la remarque donc je continuais à y aller. (...) Et puis c'était à une heure du foyer. Quand on commence à 8h par exemple, on fait 8h-9h et t'as un trou jusqu'à 11h. Ok je viens à 8h et 9h mais je fais quoi ensuite de 9h à 11h ? Je me disais bon bah je

vais rester au foyer. C'est des petites choses comme ça et ça s'est accumulé. »
Alex, 21 ans, E2C Paris depuis 8 mois

Puisqu'il intervient dans de telles conditions, le décès de la mère d'Alex produit donc à la fois un profond mal-être, une rupture géographique, elle-même à la source d'une dégradation de ses conditions de logement et de sa situation matérielle, et la perte d'un encadrement éducatif familial.

Dans d'autres familles moins fragilisées économiquement, c'est l'événement qui occasionne - plus qu'il n'aggrave - le déclassement social. L'événement n'a alors pas le statut d'« amplificateur » (Millet & Thin, 2005) de la précarité mais de « producteur » de celle-ci. Pour Lydia, dont la mère est femme de ménage et le père intérimaire dans le BTP, la dégradation des conditions de vie se fait à la suite du divorce de ses parents. Ce divorce produit une instabilité économique et résidentielle puis l'emménagement dans un des quartiers « *chauds* » de Paris qui produit une transformation radicale de ses fréquentations. Elle découvre alors la vie de quartier et s'adapte à ses normes ce qui n'est pas sans influence sur sa trajectoire scolaire.

« Moi, j'ai mené une scolarité normale jusqu'en CM1.

Qu'est ce qui se passe en CM1 ? Mes parents se sont séparés. Ils se sont séparés et on a vécu dans les foyers avec ma mère. Puis après dans un hôtel où il y avait pleins de familles avec des mères et un ou deux enfants. Après, on a trouvé l'appartement dans le quartier et on a vécu dans le 13^{ème}. Bon, c'est vrai que étant donné que j'avais déménagé dans le 13^{ème} c'était un quartier un peu plus chaud... C'est pas comme... Mon entourage avant, même mes copines, c'était des gens, voilà, polies. Je connaissais pas de gros mots avant d'arriver là. Le seul que je connaissais c'était « merde » et je le sortais pas ! Seulement en cas de nécessité ! Et là, je suis arrivée dans le quartier et j'ai vu que c'était un tout autre langage. Pourtant, c'était des enfants de mon âge ! Et pour m'intégrer bah j'ai fait comme eux ! Même si moi j'étais pas comme eux, j'ai pris leur mentalité.

Quand vous dites « j'étais pas comme eux », ça veut dire quoi ? J'avais pas le même passé. Mes parents... Nous, on est tout calme. Et eux la plupart c'était pas ça... Eux c'était « moi mon frère ou mon père il m'a tapé hier » et l'autre « ah ouais moi aussi ! ».

Et ça ça joue à l'école ? Bah oui, imaginons que tu sois qu'avec des personnes très studieuses. Tous les gens que tu côtoies, ils sont comme ça. T'es tout le temps avec eux. Bah forcément tu vas pas dire « non, moi nanana ». Non, eux, ils vont pas à l'école alors tu y vas pas ! Parce que c'est tout un quartier. On est tous ensemble à l'école. On est tous tout le temps ensemble, on se connaissait

tous. C'est un village, vraiment. Et en fait, on se tire tous vers le bas je crois. »

Lydia, 23 ans, E2C Paris depuis 2 mois

Le contexte dans lequel prennent place ces événements influence donc les possibilités d'en gérer les contingences. Dans les milieux les plus défavorisés, les événements se propagent à l'ensemble des trajectoires de vie car les familles, exposées au risque de vulnérabilité, ont peu de ressources pour en restreindre les effets. Marc-Henry Soulet rappelle que « nous sommes inégalement positionnés dans ce contexte social d'incertitude, pas seulement en conséquence de nos choix mais avant tout parce que nous sommes inégalement protégés. Certains disposent d'armures, d'autres de boucliers et d'autres entrent dans le jeu, sans défenses, à mains nues » (Soulet, 2014, p.21). Pour autant, la vulnérabilité est une « notion potentielle » (*Ibid.*, p.22), et le fait de posséder des armures ou des boucliers n'est pas toujours la garantie de sortir victorieux de l'arène. Si ces événements produisent des effets négatifs en cascade dans les milieux populaires, ils ont aussi une portée négative dans les parcours biographiques des jeunes issus de milieux favorisés. Certes, ces événements n'ont que peu d'impacts sur les conditions matérielles d'existence car des supports sociaux et économiques sont présents en plus grand nombre, mais il reste qu'ils sont vécus dans la douleur par les jeunes et sont également producteurs de mal-être.

Que les jeunes soient ou non issus de milieux sociaux défavorisés, on constate donc à travers ces différents exemples que les trajectoires de vie sont toujours dans une certaine mesure interreliées : un événement intervenant sur la trajectoire résidentielle (un déménagement) peut avoir des impacts sur la trajectoire de sociabilité (perte des amis), la trajectoire familiale (disputes, tensions), la trajectoire personnelle (comportements violents) et sur la trajectoire scolaire (placement en ITEP). De même, un événement intervenant dans la trajectoire familiale (violences parentales) peut avoir des effets sur la trajectoire résidentielle (placement en foyer), sur la trajectoire de sociabilité (transformations des caractéristiques socio-démographiques du groupe de pairs), sur la trajectoire personnelle (conduites addictives / mal-être). Il convient toutefois de souligner que le caractère réciproque des influences entre les différentes trajectoires de vie rend, si ce n'est impossible, tout du moins délicat, l'identification du déroulé temporel des effets de ces événements. L'événement a de multiples conséquences – pouvant par ailleurs elles-mêmes devenir des événements - dont les articulations sont variables puisqu'elles sont le fruit du social tout autant que de la singularité des parcours. Il n'y a donc jamais de configurations d'effets types : tous les déménagements

ne conduisent pas à la scolarisation d'un jeune en ITEP, de même que des violences familiales ne produisent pas systématiquement des conduites addictives ou des comportements violents.

En outre, tous les jeunes ayant connu des trajectoires de vie difficiles et affronté des événements de vie douloureux ne décrochent pas pour autant. Disposent-ils de davantage de ressources pour y faire face ? Nous l'avons observé, plus les ressources familiales sont faibles pour affronter ces événements, plus ces derniers ont le loisir d'étendre leur influence au sein du parcours biographique et si leurs effets - quelle qu'en soit la forme - ne parviennent pas à être contenus, ils peuvent rapidement prendre de l'envergure et contaminer l'ensemble des trajectoires de vie. Malgré tout, nous l'avons également constaté, ces événements ont des impacts négatifs dans les milieux sociaux favorisés et même si leurs effets ne sont pas toujours cumulatifs, ils produisent également des conditions peu propices à l'investissement scolaire. Les conditions d'existence et les ressources sociales et économiques qu'elles proposent - ou non - ne peuvent donc à elles-seules déterminer les trajectoires. Marc-Henry Soulet le souligne : si la vulnérabilité est potentielle, elle est aussi relationnelle (*Ibid.*, p.31). Cette potentialité ne s'actualise que dans certaines situations et à certains moments et il faut distinguer « les conditions sociales de production de la potentialité à être blessé » et « les conditions sociales de la matérialisation de la blessure » (*Ibid.*, p.33). Ce basculement s'opère « lorsqu'il n'y a pas d'action sur l'environnement afin d'en modifier les propriétés ou de les aménager aux caractéristiques du groupe ou de l'individu menacé, et qu'il s'avère impossible pour l'individu ou le groupe de se protéger de cette menace en développant de nouvelles capacités ou en modifiant ses comportements » (*Ibid.*, p.31). Or, si le milieu social d'appartenance peut entraver le développement de ces nouvelles capacités, il faut aussi rappeler que les éléments des contextes sont multiples. Chacun d'entre eux est susceptible de devenir un ingrédient de l'action et d'offrir une protection face aux situations de vulnérabilité produites ou accentuées par des événements douloureux. Mais l'influence de ces éléments des contextes est réversible : ils peuvent aussi renforcer les effets de ces événements, de sorte que même des jeunes issus de milieux favorisés ne sont pas toujours en mesure de s'en protéger.

D'autres ressources existent donc et peuvent, si les circonstances le permettent, annihiler les effets de ces événements et même provoquer l'accrochage scolaire. Parmi ces ressources mobilisables pour y faire face et en circonscrire les effets, il ne faut pas sous-estimer celles que peut produire la scolarité. Or, les jeunes rencontrés n'en ont pas bénéficié.

B) L'école indifférente aux particularités biographiques

Les effets négatifs réciproques entre événements intervenant dans le parcours biographique et trajectoire scolaire sont parfois grandement facilités par l'école. En effet, l'institution scolaire n'est pas en mesure de s'adapter aux caractéristiques singulières des jeunes et elle réclame leur intégration uniforme au cadre qu'elle propose : « L'organisation scolaire est une donnée préalable : la distribution du savoir s'adresse à tous les élèves uniformément et dans des conditions identiques » (Vitali, 1998). La situation d'un élève qui vient de vivre la perte d'un parent ou qui est contraint de s'absenter régulièrement de l'école pour aider un membre de sa famille qui est malade, n'est que difficilement prise en compte. L'un comme l'autre sont l'objet de rappels à l'ordre et de sanctions, menant parfois à des signalements au juge des enfants. On peut toutefois considérer que le personnel éducatif n'a pas d'information sur ces situations. Maryse Esterle rappelle qu'au nom du respect de la vie privée de l'élève, il n'y a que peu d'échanges de renseignements sur ces situations entre les services sociaux, les psychologues scolaires, les conseillers principaux d'éducation (CPE) et les professeurs (2007). Agnès van Zanten souligne également un manque de coordination et de coopération entre enseignants et non enseignants. Ces difficultés tiennent d'une part à une extension des missions du personnel éducatif qui contribue à un empiétement de leurs tâches et d'autre part, à la sporadicité de la présence des assistantes sociales ou des infirmières scolaires au sein des établissements qui entrave la mise en place d'un suivi commun avec les enseignants et les CPE (2001). Il est donc par exemple très probable que les professeurs de Marjolaine ne sachent rien du divorce de ses parents, des difficultés financières et du mal-être qu'il produit. L'absence de reconnaissance qu'elle côtoie au sein de l'espace scolaire s'ajoute à celle déjà rencontrée dans l'espace familial, sans que les professeurs n'en aient conscience et sans qu'ils puissent éventuellement le prendre en compte.

« En fin de CM2, mon papa s'en va, juste avant ma rentrée en 6^{ème}. Pour le moment je continue. Mon père ne s'intéresse pas du tout à moi mais là ça a pas d'incidence parce que je me dis que je vais lui prouver que je suis intéressante et qu'il va s'intéresser à moi donc je m'investis à l'école et j'obtiens mon brevet avec la mention très bien. Et là mon père s'en fout, limite pourquoi je le préviens. Donc là déjà en rentrant en seconde j'étais vraiment mal psychologiquement parce que j'avais fait tout ça et je me disais ça marche pas. Et les problèmes financiers commençaient à s'accroître. Et en seconde, le contact avec les professeurs était différent et c'est vrai que moi je souffrais beaucoup de la situation dans laquelle je me trouvais, ma situation familiale,

l'absence de mon père, de toutes ses conséquences qui étaient sur nous. Financières, tout ça, donc c'était vraiment compliqué et vestimentairement ça s'est vu [rires]. J'étais assez sombre et les professeurs m'ont beaucoup jugée par rapport à cela. Je rendais mes devoirs et on me rendait des 3 sur 20. Alors qu'à la correction, j'avais les réponses ! J'allais les voir et ils me disaient « non, c'est comme ça ! ». J'ai eu vraiment un saccage ! Les professeurs m'appelaient quand même « l'objet non identifié » donc mon père qui me considérait pas, les profs qui ne me considéraient plus, par rapport au collège... Je me disais « mais est-ce que je mérite vraiment de vivre ? ». J'avais plus la considération des profs, j'avais été très blessée, je ne croyais plus en rien, je pensais que je valais rien. » Maeva, 22 ans, microlycée 93 depuis 5 mois

Il arrive que des situations de détresse soient connues car renseignées par les jeunes et/ou par leurs parents sans pour autant qu'il n'y ait d'adaptations à leur situation. Gaëtan est sur le point d'entamer sa deuxième année de CAP horticulture lorsqu'un grave accident de scooter le contraint à rester hospitalisé plusieurs mois. À son retour au CFA - qui a été informé de sa situation - on lui indique qu'il ne peut plus être accueilli dans sa formation car son inscription est conditionnée au fait d'avoir trouvé un patron et qu'il est désormais trop tard pour effectuer les démarches nécessaires. Gaëtan quitte alors l'école « *dégoûté* » et persuadé que sans cet accident, il serait détenteur d'un CAP et occuperait un emploi « *depuis longtemps* ». Il en est de même pour les jeunes qui ont été contraints de s'éloigner de leur scolarité pour prendre soin d'un de leurs proches malades. À la suite d'une chute de sa mère qui est handicapée, Samia met sa scolarité entre parenthèse pour rester au domicile familial et prendre soin de sa mère. Elle en informe l'administration qui ne comprend pas sa décision et la lui reproche :

« J'ai intégré direct une prépa paramédicale. Et j'ai arrêté au bout de six mois. *Pourquoi ça ?* Parce que raisons familiales, grandes raisons familiales. Ma mère était tombée sur la rotule de sa jambe handicapée donc du coup vu que mon père était pas là et que les deux seuls revenus qu'on avait à la maison c'était mes sœurs, il y avait que moi qui pouvait lâcher le truc. La prépa a pas trop compris. Ils me l'ont reproché « au bout d'un moment faut penser à ton avenir ! tu peux pas faire ça ! C'est n'importe quoi ». J'ai dit « écoutez mon avenir j'ai tout le temps de le construire, j'ai 18 ans ! Ma mère j'en ai qu'une donc le choix il est vite fait ! ». Fallait faire un choix et j'ai fait le mien et ce choix-là, je le regretterai jamais ! » Samia, 19 ans, E2C Paris depuis 2 mois

La situation est similaire pour Charlotte qui quelques jours avant de passer son diplôme apprend que son père est atteint d'un cancer à un stade avancé. Comme Samia, elle met sa scolarité de côté et reste à son chevet jusqu'à son décès quelques mois plus tard. Alors qu'elle avait déjà validé certaines des matières nécessaires à l'obtention de son diplôme, lorsqu'elle

revient dans son établissement 6 mois plus tard, on l'informe qu'elle ne peut conserver ses notes et qu'elle devra attendre la prochaine rentrée pour pouvoir se réinscrire dans l'établissement. Le décès de son père ayant provoqué une baisse conséquente des revenus de la famille, Charlotte décide alors de quitter l'école pour intégrer le monde du travail et elle ne se réinscrira jamais dans cet établissement.

Plus que de ne pas être prises en compte, ces situations particulières peuvent également être moquées et discréditées au sein des classes. Julie souffre de crises d'angoisse et accumule les absences. Bien que la validité de ses absences soit certifiée par un médecin, ses professeurs les jugent illégitimes et ne manquent pas de le lui faire remarquer publiquement :

« Je suis passée en seconde générale. Tout se passe bien mais pendant ma première... J'avais déjà fait des crises d'angoisse. J'en avais fait deux ou trois mais pas dans le cadre de l'école, dans des situations diverses et variées. Et au mois de janvier de ma première, grosse dégringolade. Je suis allée en cours pas beaucoup du tout. Crises d'angoisses tous les jours, ça durait des heures. Et je me retrouvais complètement crevée après et il se trouve que dans ma classe, les gens me croyaient pas donc j'avais plus d'amis. Les profs n'y croyaient pas non plus. Ma prof principale elle m'a pourrie, quand elle parlait de moi aux autres dans la classe elle leur disait que mes crises c'était du chiqué. Le fait que tout le monde ait jugé, les profs, les copains... Les profs c'était pas des êtres humains. Ils se disaient que je faisais ça pour rater l'école. Alors que non ! » Julie, 20 ans, CEPMO depuis 5 mois

De la même manière, cette difficile adaptation aux singularités des jeunes est visible lorsqu'ils sont porteurs d'un handicap qui exige justement des ajustements. Louis souffre de dyscalculie et de dyspraxie. Son handicap est certifié par la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) et connu des professeurs. Malgré l'insistance de ses parents auprès des différents établissements scolaires qu'il a fréquentés, Louis ne bénéficiera jamais d'aucun aménagement dans sa scolarité :

« À partir de la primaire on a découvert que j'avais une dyspraxie et une dyscalculie. Mais il n'y a pas eu d'aménagements, c'était vraiment un combat au jour le jour. On essayait de se débrouiller, on a essayé mais le collègue n'a pas entendu mes attentes. Et ça ça a toujours été comme ça. J'ai toujours eu des problèmes avec les professeurs. Pas au niveau de mon caractère ou quoi que ce soit mais un manque de compréhension : pourquoi tu as des soucis là mais pas là ? Donc il y avait vraiment un déficit de communication, même entre les profs, entre leur hiérarchie parce qu'en plus on change de prof principal et les dossiers suivent pas. Moi, j'ai vraiment mal vécu le primaire, le collège parce quand on a des difficultés et qu'on nous crie dessus... On en a marre quoi. Rien

que pour apprendre les voyelles et les consonnes et que je me trompais je m'en prenais plein la tête... Je faisais une erreur, je m'en prenais plein dans la tête. Donc ça a toujours été tendu. Je pense que c'est leur train-train quotidien quoi, eux ils veulent qu'on suive leur cours et qu'il y ait pas trop de souci. Là c'était « oh non un élève qui a des difficultés » ! Louis, 20 ans, CEPMO depuis un an et demi

De par son idéologie universaliste, l'école ne semble pas armée - tant en termes de fonctionnement qu'en termes de sensibilisation du personnel éducatif - pour faire face aux difficultés rencontrées par les jeunes dans leurs autres trajectoires de vie et pour les prendre en charge - ou tout du moins en compte - dans l'espace scolaire. Ils sont considérés comme des élèves avant d'être des adolescents et à ce titre l'école ne s'intéresse pas à leurs particularités sociales et biographiques, aux événements qui scandent leur vie et à leurs conséquences. Comme aiment souvent à le souligner les professeurs « *à l'entrée dans la classe on oublie ce qu'il se passe à l'extérieur parce qu'on est là pour travailler* »⁷⁹. Mais plus que de ne pas être prises en compte, ces particularités semblent parfois déranger l'institution scolaire pour qui, si adaptation il doit y avoir, elle doit être le fait des jeunes et de leur famille et non l'inverse, comme en témoignent les propos d'une enseignante travaillant partiellement dans un microlycée :

« C'est un groupe composé de... j'ai horreur du mot « individu » donc je dirais pas « individu » mais de personnalités tellement différentes et eux ils tiennent pas compte de l'esprit des choses, ils s'en fichent. On leur a vraiment présenté les choses comme... qu'on allait prendre en compte pourquoi ils étaient là, mais des fois ils en jouent un peu.

C'est-à-dire ? C'est-à-dire que j'ai déjà eu des réflexions « vous saviez qu'on aurait des sales caractères, vous êtes payés pour ça, c'est votre boulot ! »

Vous saviez justement qu'ils auraient de « sales caractères » ? Vous vous attendiez à... Non, pas du tout. Déjà au début on n'a pas monté ce projet pour des élèves avec des difficultés sociales. On a monté ce projet pour un public d'élèves décrocheurs mais pour diverses raisons, des raisons de santé, mais pas forcément ... on voulait pas forcément un public de décrocheurs pour raisons sociales...

Qu'est ce que vous appelez des décrocheurs pour raisons sociales ? Des gamins qui ont tellement de difficultés dans leur vie privée et ça depuis longtemps que l'école n'est pas faite pour eux je dirais. C'est-à-dire que des élèves comme ça au collège, forcément les professeurs ils avancent, ils s'occupent des meilleurs et pas de ceux qui suivent pas parce qu'ils ont peut-être mal dormi, qu'ils dorment avec des petits frères et des petites sœurs, parce

⁷⁹ Propos tenus par un enseignant de lycée professionnel, rencontré au hasard des couloirs durant notre enquête.

qu'ils sont nombreux à la maison et qu'il faut qu'ils s'occupent de faire la bouffe et le ménage. » Enseignante, microlycée

Outre les inégalités sociales dont on sait qu'elles influencent fortement le déroulement des scolarités, les inégalités scolaires sont également le fait des inégalités biographiques. Les effets de l'universalisme scolaire peuvent donc être pervers à double titre : ils excluent ceux dont les caractéristiques sociales ne sont pas en accord avec les attendus scolaires mais également ceux qui sont issus de milieux plus favorisés et qui font face à des événements de vie plus ou moins tragiques réclamant une mise entre parenthèse de la scolarité. *A fortiori*, les jeunes cumulant caractéristiques sociales « défavorables » et parcours biographique fragilisé ont encore moins les moyens de solliciter des ajustements et d'être entendus dans leur volonté d'adaptation.

Plus que d'être paradoxal, cet idéal scolaire universaliste repose donc sur une chimère, l'idée selon laquelle la trajectoire scolaire pourrait être séparée des autres trajectoires de vie. L'école ne peut pas être indifférente aux particularités individuelles car elle n'est pas un espace clos sur lui-même. Elle appartient au monde social, s'en nourrit et le nourrit en retour. On connaît désormais « la polyarchie des principes qui régissent l'école » (Rayou, 2015, p.5) et on sait que le modèle de l'indifférenciation qui parvenait à justifier les inégalités de réussite aux prémises de l'école républicaine, ne le permet plus aujourd'hui avec la massification scolaire et l'arrivée des « nouveaux lycéens » qui oblige à repenser les exigences de la forme scolaire traditionnelle (Pirone, 2015). La neutralité de l'institution scolaire dessert donc ses velléités d'équité et de justice puisque sans adaptation elle ne fait que perpétuer les inégalités. En reconnaissant sa place et ses influences réciproques dans les parcours biographiques, en concédant qu'elle n'a pas les moyens de ses ambitions - transcender les appartenances et les particularités - alors l'école pourrait être en position de s'articuler positivement aux autres trajectoires de vie et d'offrir les ressources nécessaires pour restreindre les effets des événements biographiques. Quelques contre-exemples tendent à le confirmer.

Parmi les 120 jeunes « décrocheurs-raccrocheurs » rencontrés certains sont parvenus à s'accrocher à leur scolarité pendant plusieurs années en dépit des événements douloureux qu'ils ont affrontés. Ils n'ont pas pour autant été moins épargnés par les accidents biographiques et ne sont pas forcément issus de milieux sociaux favorisés. Toutefois, dans leur cas, l'école a su proposer des modalités d'adaptation, des temps d'écoute, des aménagements de l'emploi du temps. En d'autres termes, elle a pris en compte - et en charge - leur individualité. La fragilisation des trajectoires de vie a pu être contenue, du moins pour un

temps, et non seulement ces événements ne sont pas devenus des ingrédients du décrochage mais ils se sont aussi mués en ingrédients favorables à l'accrochage à la scolarité.

C'est par exemple le cas de Kendra arrivée en France à l'âge de 11 ans après le décès de son père. Elle s'installe chez sa sœur qui fait déjà ses études en France mais « *il y avait beaucoup trop de problèmes chez elle* ». Elle est alors placée dans une famille d'accueil où elle souffre du racisme et se retrouve mise au ban de la famille. Elle est donc prise en charge dans une nouvelle famille d'accueil où elle subira des attouchements sexuels durant plus de deux ans. Pour autant, face à ces situations, Kendra peut compter sur le soutien de ses enseignants et de l'ensemble du personnel éducatif. Ce sont eux qui font les signalements aux services sociaux, suivent étroitement l'avancée de son dossier, l'épaulent au quotidien et qui lui offrent ainsi des ressources pour faire face à ces événements et pour les transformer en une source d'engagement dans sa scolarité⁸⁰.

« *Donc là scolairement... Parce que quand même tout ça c'est difficile... vous, malgré tout ça l'école ça vous intéresse ? Bah justement ! Je pense que c'est ça qui me motivait à travailler plus à l'école. C'est ça qui me motivait. Parce que quand j'ai changé de famille d'accueil en plein milieu de l'année, j'étais dans une famille à Meaux et je faisais Meaux-Vitry tous les matins et sans problème ! Je me levais à 4h du matin et j'y allais sans problème. Parce que tout se passait bien à l'école ! Plus il y avait des problèmes, plus moi je m'appliquais à l'école ! En fait, c'était justement un endroit où j'enlevais tout ça de ma tête ! C'est le seul endroit où je peux enlever tout ça de ma tête donc tant mieux, je travaille ! Même quand on me donnait une heure de colle, moi j'étais contente ! Parce que je restais à l'école [rires] !* » Kendra, 19 ans, E2C Paris depuis 3 semaines

Un événement - fut-il douloureux - n'a donc jamais d'effets directs et prédéterminés sur le parcours biographique. Aussi, affirmer que les trajectoires de vie sont interreliées ne signifie pas pour autant que leur fragilisation entraîne *de facto* le décrochage scolaire. Si tel est le cas pour ces jeunes c'est qu'ils ne disposent pas des ressources sociales suffisantes pour contenir les événements qui frappent leur trajectoire, que l'école ne parvient pas à leur en proposer d'autres, ou qu'elle en accroît directement les effets, ce qui explique que des événements de vie douloureux aient aussi des impacts majeurs dans les milieux sociaux favorisés.

⁸⁰ Kendra décroche finalement quelques mois après avoir intégré une prestigieuse école de danse. Gravement blessée au genou, elle est contrainte de quitter sa formation. Malgré de nombreuses démarches, elle ne parviendra pas à s'inscrire dans un nouvel établissement en cours d'année scolaire. La précarité de sa situation la conduit alors à intégrer le marché du travail.

L'absence de prise en compte de ces événements par la sphère scolaire a aussi des incidences sur les représentations de l'école. Il s'agit alors moins de contester son utilité pour la vie professionnelle future que son utilité pour apaiser leur existence au moment où celle-ci est bouleversée. Puisqu'elle ne prend pas en compte leurs difficultés, qu'elles les déconsidèrent ou s'en moquent, l'école n'est pas perçue comme un lieu d'hospitalité et d'intégration mais comme une contrainte supplémentaire à leur épanouissement en tant qu'individu. À leurs yeux, le jeu n'en vaut pas la chandelle : non seulement l'espace scolaire ne leur fournit pas les armes pour se prémunir de leurs difficultés extra-scolaires mais plus encore elles les renforcent en en produisant de nouvelles. Ainsi, les jeunes ayant connu de tels événements biographiques considèrent que le « manque d'humanité » et d' « écoute » de leurs professeurs ont, à égale mesure de ces événements, contribué à leur décrochage :

« Franchement ce qu'il faudrait pour moi c'est passer un message aux personnes adultes qui prennent en charge les enfants que ça soit dans n'importe quel établissement, de bien les accompagner, d'être plus à l'écoute, d'essayer de les comprendre et même d'intervenir un peu plus dans leur vie personnelle, de les écouter plus. Pour moi, en tout cas, c'est ce qu'il m'a manqué. Pour moi ça a été ça, il m'aurait fallu des grandes personnes à l'écoute, des grandes personnes qui soient à l'écoute et qui puissent me conseiller. Être plus humain dans les rapports même si c'est entre enfant et adulte ! » Jordi, 19 ans, Épide Bordeaux, abandon, sorti depuis un an et demi

« J'aimerais que les profs ils soient plus humains, qu'ils fassent gaffe quand leurs élèves sombrent. Qu'ils soient là pour les tirer vers le haut (...) Le problème c'est que nous on n'est pas comme les autres, on rentre pas dans le moule et les gens ils essaient de nous faire rentrer dans le moule et finalement on leur fait peur je pense, on leur fait peur ! Ils connaissent pas, on leur fait peur ! Non, tu perturbes mon petit train de vie, mon petit truc ! Alors je te fous de côté et je m'occupe des autres qui sont normaux et qui rentrent dans le moule ! » Julie, 20 ans, CEP MO depuis 5 mois

En ne prenant pas en compte la survenue de ces événements et leurs effets, l'école peut donc transformer un événement relativement anodin - un accident de scooter - en événement catastrophe. Mais, en les prenant en compte, elle peut aussi transformer des événements catastrophes - décès, maladie, violences - en supports d'investissement dans la scolarité. Un tel résultat permet de souligner que l'école reste une institution de référence vers laquelle se tournent les jeunes quand les autres institutions sont menacées, et que si rupture scolaire et déconsidération de l'école il y a, c'est aussi car les attentes des jeunes envers l'école sont particulièrement fortes.

C) « Ils n'ont pas voulu de moi ! » : entre « décrochage forcé » et « décrochage encadré »

Nous avons constaté que des événements intervenant dans la trajectoire personnelle des jeunes et dont les effets sociaux et personnels ne sont pas pris en compte par l'institution scolaire, et qui y sont même parfois ouvertement moqués, pouvaient faire émerger des ingrédients du décrochage. Mais les institutions peuvent elles aussi être à l'origine d'événements qui transforment les contextes de vie et font apparaître des ingrédients du décrochage. Plus que de contribuer aux perceptions de l'inutilité de l'école ou de ne pas s'adapter aux spécificités des parcours biographiques, l'institution scolaire peut directement produire des ingrédients du décrochage.

Ainsi, 6 des 120 jeunes rencontrés ont quitté l'école à la suite d'une exclusion, non car cette exclusion a fait émerger le désir de décrocher mais tout simplement car ils ne sont pas parvenus à se réinscrire dans un autre établissement.

« Pourquoi vous arrêtez en 4^{ème}, à ce moment là ? Bah c'est juste que les collègues ils voulaient plus de moi. Ils voulaient pas de moi. Pourtant l'Académie elle avait envoyé une lettre mais ils voulaient pas, ils refusaient à chaque fois.

Et si on vous avait pris, vous y auriez été ? Oui, j'aurais fait un effort vu que ma mère en plus ça lui tenait vraiment à cœur mais ils ont pas voulu. C'est vraiment pas moi qui ai arrêté l'école, c'est eux qui ont pas voulu de moi ! Sinon moi j'aurais continué, mais eux ils ont pas voulu. » Morgane, 18 ans, Épide Bordeaux, abandon, sortie depuis 5 mois

« Et après, ils ont pas voulu me redonner d'école.

Ils ont pas voulu vous redonner d'école ? Non. (...) Regardez encore la douille qu'ils m'ont mise ! Je me suis fait virer en mai. Je dis bon bah j'ai de la chance comme ça je vais m'y prendre à l'avance pour avoir une bonne école. Je vais au rectorat. J'y allais, j'y allais, j'y allais. Des fois, je commençais à m'énerver contre les dames. Je disais « qu'est ce qui se passe ? ». Et en fait, ils m'ont fait galérer jusqu'au jour où en octobre ils m'envoient le courrier « non, on va pas vous trouver d'école ». Ces malins ils l'avaient envoyé dans le timing exprès parce que dès que j'ai vu ça, je me suis précipité dans les écoles et tout « non mais monsieur vous vous y prenez un peu tard ! » alors que moi j'y allais tout le temps au rectorat ! » Charly, 21ans, E2C Paris depuis 4 mois

Quand bien même ces jeunes avaient pu connaître des difficultés scolaires, que certains ingrédients du décrochage avaient déjà pu émerger, ils n'étaient pas encore suffisants pour

provoquer le basculement de la séquence et ces jeunes souhaitent poursuivre leur cursus. Mais leur exclusion transforme les contextes, et l'impossibilité de se réinscrire dans un établissement devient un ingrédient « de plus » du décrochage, provoquant alors le changement de séquence.

Certains jeunes peuvent aussi se voir refuser une inscription alors même qu'ils obtenaient jusque-là de bons résultats, ne faisaient pas preuve de comportements perturbateurs et qu'aucun ingrédient du décrochage ne s'était constitué. C'est le cas de Loïc - rencontré dans le cadre du projet SOCIETY⁸¹ - qui après un déménagement et malgré la saisie du rectorat se voit refuser ses demandes d'inscription dans un nouvel établissement. À défaut de pouvoir s'inscrire en classe de première commerce – alors qu'il a validé sa classe de seconde sans difficulté - il se retrouve inscrit dans un Pôle Relais Insertion⁸². Le cas de Loïc n'est pas sans rappeler les processus de « déscolarisation encadrée » produits par les dispositifs relais et mis en exergue par Millet et Thin (2003). La sortie de l'école est alors accompagnée afin que les jeunes ne se retrouvent pas sans affectation, mais sans prise en compte de leur niveau ou de leur souhait scolaire.

L'institution scolaire n'est pas la seule institution à pratiquer ces « déscolarisations encadrées ». Cinq jeunes ont mis en avant le rôle décisif de l'Aide Sociale à l'enfance (ASE) dans la constitution des ingrédients du décrochage. Si nous avons vu que la prise en compte des singularités biographiques dans l'espace scolaire pouvait contribuer à un maintien à l'école, elle ne suffit pas toujours à garantir l'accrochage scolaire à long terme. Alors que certains jeunes ont vu les événements catastrophes se succéder dans leur parcours et qu'ils sont parvenus, notamment grâce à l'école, à en restreindre les effets, ce sont finalement d'autres institutions - et en l'occurrence l'ASE - qui produisent des événements qui contaminent les trajectoires de vie et provoquent le basculement de la séquence. Les parcours de Timothée et de Justine sont emblématiques de ce type de décrochage.

Timothée est issu d'un milieu social favorisé. Son père est chef d'usine et sa famille n'a jamais rencontré de problèmes financiers. Il est d'ailleurs scolarisé dès la classe de primaire dans un établissement privé, dont les coûts de scolarité sont élevés. Un premier événement

⁸¹ Projet de recherche dirigé par Thierry Berthet.

⁸² Les Pôles relais insertion sont des dispositifs qui s'adressent aux jeunes de plus de 16 ans ayant décroché depuis moins d'un an et aux élèves primo-arrivants. Ils sont censés permettre l'élaboration d'un projet professionnel et l'entrée dans une formation professionnelle (CAP ou Bac pro) ou en emploi.

catastrophe frappe son parcours biographique lorsqu'il entre au collège : sa mère décède et il plonge dans un état dépressif.

« Au milieu de la première 6^{ème}, c'est là que ma mère tombe malade mais c'était pas encore vraiment très grave. Mais son état s'est vite aggravé. Elle avait des douleurs dans le dos, tout le temps, et elle s'est faite hospitaliser et ils ont vu que c'était un cancer. Et après ça s'est généralisé. En 6 mois, elle a perdu la vie. Ca a été très rapide. Donc moi à la suite de ça, j'allais plus en cours. J'étais très mal. Je restais chez moi et c'est tout. Je me levais tard le matin, j'arrêtais pas de bouffer toute la journée. » Timothée, 20 ans, E2C Paris depuis 8 mois

Grâce au soutien d'une éducatrice scolaire et à un suivi psychologique, Timothée finit par reprendre le chemin de l'école et s'y investit à nouveau. À la fin de sa classe de 4^{ème}, il annonce son homosexualité à son père. Celui-ci réagit brutalement et au bout de quelques semaines de violentes altercations, il le met à la porte du domicile familial. Timothée est placé en famille d'accueil de laquelle il fera plusieurs fugues. Il développe des comportements anorexiques qui le conduiront à être hospitalisé durant plusieurs semaines. Pour « *changer d'air* » et rejoindre son petit ami, il décide de s'installer à Paris avec le projet de devenir coiffeur ; une requête qui lui est refusée par l'ASE dont il dépend désormais⁸³. Ce n'est qu'après plusieurs fugues qu'il obtient sa demande de rendez-vous et qu'il parvient à convaincre les éducateurs du sérieux de sa démarche et de son projet. Il trouve rapidement un employeur à Paris pour entamer un CAP coiffure et s'installe dans un foyer pour jeunes travailleurs. Sa situation s'apaise, il commence sa formation et « *pour la première fois depuis longtemps* », il se dit « *épanoui et heureux* ». Toutefois, un autre événement transforme cette situation : à ses 18 ans, l'ASE l'informe qu'il ne peut pas bénéficier d'un « contrat jeune majeur », ce qui lui aurait permis de continuer à percevoir des aides jusqu'à ses 21 ans. Il est alors contraint de mettre un terme à sa formation.

« J'avais 392 euros du CAP et l'ASE me finançait une aide de 400 euros pour la nourriture et les transports en commun. Mais le jour de mes 18 ans, je vous assure que c'est la vérité, ils m'ont foutu à la porte de mon studio. L'ASE a arrêté de payer le foyer jeune travailleur où j'étais donc ils pouvaient pas me garder. J'avais plus que 300 euros et c'était pas possible de vivre avec ! Tout a capoté à ce moment là. J'ai essayé de résister un mois mais après c'était plus

⁸³ Sur ce point, Denecheau qui s'intéresse aux effets des placements extra-familiaux sur les trajectoires scolaires montre que les orientations ne sont pas fonction du niveau scolaire des jeunes, ni même de leur souhait, mais de leur situation future envisagée comme instable et précaire, car sans soutien. Les professionnels entreprennent donc « une rationalisation des possibles » et encouragent à l'investissement de cursus courts et rapidement professionnalisants afin que le jeune puisse assurer le plus vite possible son indépendance (2016).

possible. J'avais plus de sous pour acheter ma mallette de coiffure, j'ai dû tout arrêter. Financièrement, c'était plus possible. » Timothée, 20 ans, E2C Paris depuis 8 mois

La trajectoire de Justine est également marquée par des événements douloureux. Son père - moniteur d'auto-école - quitte brusquement le domicile familial lorsqu'elle a 12 ans⁸⁴. Sa mère qui est assistante sociale se retrouve seule pour s'occuper de Justine, de son frère aîné âgé alors de 15 ans et de sa petite sœur autiste. Les tensions familiales sont nombreuses et sa mère finit par solliciter l'ASE.

« Déjà mes parents sont divorcés, j'ai pas de contacts avec mon père donc moi j'ai surtout vécu avec ma mère et comme j'ai une petite sœur qui est autiste, au quotidien c'est pas évident à gérer. Ma mère elle arrivait plus à me gérer en fait, il y avait une situation qui était devenue conflictuelle entre mon frère, ma mère, moi. Et ma mère son emploi du temps il était... elle avait son travail, avec ma sœur, ça mobilisait les trois quart de son temps libre et elle avait une surcharge de fatigue et elle avait aucune patience et moi je ressentais ça comme une injustice donc des disputes à répétition, moi des fugues, ma mère qui était pas très diplomate et pédagogue et elle a vu que la situation était bloquée donc elle a fait appel à l'ASE et j'ai été placée dans des familles d'accueil. » Justine, 21 ans, microlycée 93, sortie « positive » depuis 5 mois

En un an, elle passe par trois familles d'accueil différentes et autant d'établissements scolaires, avant d'être placée en foyer à l'âge de 16 ans. Malgré ce parcours « chaotique » Justine est une élève brillante qui « aime » l'école, s'investit dans son travail et entretient de bonnes relations avec ses professeurs :

« Moi j'ai toujours eu 15 de moyenne générale. J'ai jamais détesté l'école moi ! Il y a toujours des matières qu'on préfère, des profs qu'on préfère mais c'est normal mais j'ai jamais eu de problème avec l'école, j'aime bien les cours en général, j'aime bien apprendre, non, j'ai jamais eu de soucis particuliers à l'école. » Justine, 21 ans, microlycée 93, sortie « positive » depuis 5 mois

À la suite d'un énième changement de foyer et malgré l'aide de l'ASE, Justine ne parvient pas à trouver de nouvel établissement acceptant de l'accueillir en milieu d'année scolaire, et elle ne peut donc ni finir son année de 3^{ème}, ni passer son brevet des collèges si bien qu'on lui refuse une inscription en classe de seconde générale.

« L'année de 3^{ème} j'avais pas pu passer mon brevet parce que j'avais encore dû déménager et j'avais pas pu faire l'année de 3^{ème} en entier et j'ai eu rendez-vous

⁸⁴ Elle n'a plus eu contact avec lui depuis ce départ.

dans un lycée avec la proviseur. Elle a étudié mon dossier et elle avait peur qu'en me mettant dans une classe de 2nd générale, en sachant que j'avais pas fait ma 3^{ème} en entier, ni passé mon brevet, que j'ai trop de lacunes et que je coule directement en cursus général.

Mais pourquoi vous avez pas pu faire la 3^{ème} ? Parce que j'avais changé d'établissement et c'était en janvier et toutes les inscriptions étaient complètes, j'ai pas pu me réinscrire !

Et l'ASE vous a pas aidé à trouver un établissement ? Si, ils ont fait des recherches aussi mais même avec leur insistance ou autre ça a pas marché. » Justine, 21 ans, microlycée 93, sortie « positive » depuis 5 mois

Justine entame ensuite un bac professionnel qui ne l'intéresse guère. Elle s'investit néanmoins dans sa formation dans l'espoir de pouvoir par la suite se réorienter vers des études générales.

« Je me suis dit que j'allais quand même faire mes trois ans, même si ça me plaisait pas et puis je me disais que j'aurai quand même un bac et je pourrai faire autre chose après même si je devais travailler plus que les autres vu que j'aurais eu un bac pro. » Justine, 21 ans, microlycée 93, sortie « positive » depuis 5 mois

Toutefois, quelques mois avant de passer son diplôme, alors qu'elle fête ses 18 ans, comme pour Timothée, l'ASE l'informe qu'elle ne peut obtenir de « contrat jeune majeur ». N'ayant plus aucune source de revenu et ne pouvant rester dans son foyer, Justine est alors contrainte de quitter sa formation pour « *se faire vivre* ».

« Donc vous arrêtez au moment où l'ASE refuse le contrat jeune majeur ? C'est ça. Ils voulaient pas continuer avec moi. Ils pensaient que je faisais pas vraiment d'efforts et que tout ce qu'ils me proposaient je l'utilisais pas à bon escient donc moi à partir de là je devais travailler, je devais gagner de l'argent, pour me faire vivre en fait. J'avais pas le choix il fallait que je gagne de l'argent parce que je m'étais trouvé un appartement, j'avais des frais.

Et vous aviez aucune aide ? Non, non. Ma mère me donnait parfois 150 euros par mois mais c'est pas ça qui va me faire vivre ! Mon père, non, j'ai pas de nouvelles donc non j'avais personne pour m'aider. » Justine, 21 ans, microlycée 93, sortie « positive » depuis 5 mois

Si des événements personnels intervenant dans le parcours des jeunes peuvent donc, au regard des ressources dont ils disposent, faire émerger des ingrédients du décrochage, dans d'autres cas, les événements à l'origine de l'apparition de tels ingrédients sont directement provoqués par les institutions. Ces jeunes étaient parvenus à rester impliqués à l'école en restreignant les effets des différents événements de vie rencontrés. En revanche, ils ne sont pas en mesure de

contenir les effets de ces « événements institutionnels » qui transforment brutalement et subitement l'ensemble des contextes dans lesquels ils sont insérés.

D) « Aimer » l'école mais la quitter : « l'élève harcelé »

Un autre type de situation intervenant dans la trajectoire scolaire peut contaminer les autres trajectoires de vie et faire émerger des ingrédients du décrochage : les situations de harcèlement. Les jeunes concernés avaient de bons voire de très bons résultats scolaires, ils prenaient plaisir aux apprentissages et entretenaient des relations apaisées avec leurs enseignants. Dans leur cas, ce sont les relations avec les camarades de classe qui transforment leur expérience scolaire en une expérience douloureuse. Une dizaine de jeunes imputent ainsi leur décrochage à des situations de harcèlement intervenant au collège ou au lycée qui les ont conduits à prendre leur distance avec l'école mais aussi à se replier sur eux-mêmes et/ou à multiplier les conduites à risques. En effet, pour ces jeunes, le mal-être produit par ces harcèlements ne se restreint pas à la sphère scolaire mais a des effets sur l'ensemble de leurs trajectoires.

Fanny est atteinte d'une paralysie faciale, un handicap qui selon elle est responsable de toutes les difficultés qu'elle a rencontrées - tant scolaires qu'extrascolaires - dans son parcours biographique.

« En fait, pour comprendre mon histoire, je suis née avec une paralysie faciale. Ce qui fait que toute la partie droite de mon visage est morte donc je peux pas sourire. Mes dents étaient dans un pire état que ça avant que je mette des bagues. Je peux pas fermer l'œil, je respire moins d'un côté que de l'autre. Et je peux pas lever le sourcil. En gros. Et donc ça se voyait beaucoup plus il y a 10 ans.

Et vous me dites ça parce que... Ça a un gros rapport avec la raison pour laquelle je ne suis plus à l'école. C'est pour ça qu'il faut vraiment le savoir. »
Fanny, 20 ans, E2C Paris depuis 4 mois

« *Depuis toujours* », elle subit les moqueries de ses camarades, mais à la suite de son entrée au collège, les moqueries se muent en violences et l'un des élèves va jusqu'à la menacer de la poignarder car il « *n'aime pas sa tête* » ; une menace qu'il mettra à exécution. Cette tentative de meurtre est finalement avortée *in extremis* grâce à l'intervention des professeurs et des gendarmes. Du fait de ces violences, Fanny a peur de se rendre au collège et en est de plus en plus souvent absente. Elle obtient toutefois son brevet et son passage en seconde générale avec de bons résultats. Mais ses relations avec ses camarades se dégradent encore davantage à

son entrée au lycée et le collège « *devient un petit paradis* » en comparaison des brimades qu'elle devra alors affronter. Elle devient rapidement le bouc-émissaire du lycée, subit une violence physique et morale quotidienne et reçoit de nombreuses menaces de mort.

« Donc je suis passée au lycée et j'étais motivée parce que pour moi ce sont des gens plus vieux donc des gens plus intelligents ! Erreur ! Monumentale erreur de ma part ! Ma réputation était déjà faite !

Votre réputation ? « Ah le monstre est arrivé, dents de cheval » ! Donc les premiers jours c'était « jusqu'où elle peut tenir ? ». On te balance des boulettes en pleine tête pendant les cours, on te fait des croches pattes dans les escaliers, on te bouscule à la cantine, on fait tomber ton plateau, on fait en sorte que tu tombes sur les bouts de verres, ce genre de truc et les insultes à tout bout de champ. J'avais deux amis dans la classe que j'ai perdu en même pas un mois parce que c'était dur d'être l'ami du monstre ! Donc j'étais toute seule. Moqueries. Persécution. Et puis j'ai eu des menaces de mort, tous les jours, à n'importe quelle heure, à 2h du matin « je vais te saigner comme une truie, sale porc ! », des sms, des appels. Donc c'était dur d'aller au lycée sachant que tout le monde m'attendait. J'étais dans un état tel que je voulais me suicider parce qu'à force d'entendre à longueur de journée « pourquoi ta mère ne t'a pas tuée quand tu es sortie de son ventre ? », « Comment elle a pu donner naissance à une telle créature », « tu devrais pas exister », « pends toi », « suicide toi », « tu devrais avoir honte de montrer ta tête » J'étais arrivée au stade où j'ai osé dire à ma mère ce que les autres m'avaient dit « pourquoi tu m'as pas tuée quand tu m'as vue ? » Donc en juin j'ai abandonné. Je suis partie. J'ai complètement abandonné le cursus scolaire. » Fanny, 20 ans, E2C Paris depuis 4 mois

Ces injures répétées la conduiront à tenter de se suicider avant d'être prise en charge dans un hôpital psychiatrique durant plusieurs mois.

Stéphanie est quant à elle atteinte d'albinisme. Comme Fanny, elle est issue d'un milieu social plutôt privilégié, sa famille vivant de rentes locatives à La Réunion. Malgré son handicap – dont l'une des conséquences est une très mauvaise vue - elle parvient à suivre les cours et à obtenir de bons résultats, notamment car l'école s'adapte à ses difficultés. Si sa maladie n'a pas de conséquence sur sa scolarité et ses résultats, elle en a revanche sur ses relations avec ses camarades. Elle est en effet l'objet d'insultes et de moqueries répétées qui la conduiront finalement à abandonner l'école quelques mois après avoir intégré une seconde générale :

« Les gens ils viennent te voir en disant que tu es malade, c'est des trucs qui blessent. Déjà que tu galères un peu dans ta vie... En plus que les gens en rajoutent. C'était dur. C'est allé du vampire au cachet d'aspirine. C'était vraiment varié, il y avait de tout. Après, c'était parti sur des défis aussi :

« ouais, je te parie qu'elle à ça ! Je te parie 50 euros que si je lui demande elle va me dire ça ! ». Parfois, c'est allé très loin. Franchement, c'est allé super loin. Ca a joué aussi sur le fait que quand j'ai eu mon premier copain, on allait le voir lui du coup : « mais ta copine elle est malade ! Mais comment tu fais ? ». Les trucs insupportables. C'est juste pour embêter, pas pour savoir, c'est juste pour le plaisir. J'aurais préféré être en école spécialisée. Parce que j'aurais été avec des personnes comme moi et il y aurait pas eu ces moqueries. Je pense que c'est ça qui m'a vraiment détruite. Je pense que c'est vraiment ça qui m'a fait arrêter le parcours scolaire. C'est vraiment les gens, les moqueries, les insultes. C'était vraiment insupportable. Même les regards, les gens qui parlent sur toi, qui se foutent de ta gueule. Tu te dis bah en fait je suis mieux chez moi à rien faire parce qu'au moins personne se fout de moi et au moins je suis moi-même. Et puis, je devenais même ce que les gens voulaient que je sois. Une personne méchante, renfermée sur elle-même alors que je suis pas comme ça. » Stéphanie, 20 ans, E2C Paris depuis 2 semaines

Tiphaine est quant à elle issue d'un milieu beaucoup plus défavorisé. Sa mère est au chômage et elle n'a jamais connu son père. Contrairement à Fanny et Stéphanie, elle n'a aucun handicap et exprime son incompréhension devant les moqueries et les violences dont elle a été l'objet très tôt dans sa trajectoire scolaire.

« Je me faisais harceler à l'école et ça ça s'est jamais arrêté.
Vous vous faisiez harceler ? Oui je me faisais harceler, humilier, frapper, insulter depuis la primaire ! Il y en avait qui me doigtait dans le pantalon, ils me faisaient des coups du lapin. Quand ils pouvaient, ils m'encastrent dans un mur. Il y a des trucs qu'on peut laisser passer mais après il y a une accumulation et j'ai commencé à me mettre dans la drogue et du coup ça allait pas. »
Tiphaine, 18 ans, Épide Bordeaux depuis 2 mois

Au collège, elle souhaite changer d'établissement pour échapper à ces humiliations mais sa mère n'a pas les moyens de financer un hébergement en internat. Tiphaine ne pourra finalement quitter ce collège qu'en classe de 3^{ème} en choisissant une spécialité qui nécessite de changer d'établissement. Sa scolarité se déroule sans encombre dans ce nouvel établissement et elle s'oriente à la fin du collège vers un lycée hôtelier.

« La 3^{ème}, ça s'est bien passé. C'était une 3^{ème} découverte pro.
C'était votre volonté ? Oui parce que je voulais partir. Dès la 6^{ème} je voulais partir mais on n'avait pas de sous pour l'internat. Du coup, j'ai vu ça donc j'ai pris.
Et comment ça se passe cette 3^{ème} alors, dans un nouvel établissement ? Ca s'est bien passé ! Je me faisais pas taper, je me faisais pas insulter, non ça s'est

bien passé ! Et j'avais même 15 de moyenne partout ! » Tiphaine, 18 ans, Épide Bordeaux depuis 2 mois

Sa formation en hôtellerie lui plaît, elle s'investit dans ses stages, a de très bonnes relations avec son employeur. Toutefois, et alors qu'elle croyait avoir enfin « *trouvé sa place* », les moqueries resurgissent et elle est à nouveau l'objet de multiples insultes de la part de ses camarades. « *N'en pouvant plus* », elle abandonne sa formation.

Fanny, Stéphanie et Tiphaine quittent donc toutes les trois l'école sans pourtant être en échec scolaire, sans avoir rencontré de difficultés de compréhension ni de difficultés relationnelles avec leurs professeurs et elles insistent sur le fait qu'elle « *aimaient* » vraiment l'école.

« À la base l'école ça me plaît mais comme je l'ai toujours répété c'est juste l'ambiance de la classe quoi, j'aime pas. Il y aurait que moi... Moi les cours, j'adore ! » Tiphaine, 18 ans, Épide Bordeaux depuis 2 mois

« J'étais une bonne élève. Et en seconde je tournais autour des 13 de moyenne donc ça va. J'avais pas de soucis scolaires si tu veux. C'était vraiment pas le décrochage « j'aime pas les cours » ou quoi ! » Stéphanie, 20 ans, E2C Paris depuis 2 semaines

« Le pire, c'est que les études j'ai jamais eu de problème là-dedans ! Ça me dérangeait pas d'étudier, j'aimais l'école ! C'est juste que les gens voulaient pas que j'aime ! » Fanny, 20 ans, E2C Paris depuis 4 mois

Les modalités d'émergence de tels ingrédients du décrochage permettent d'insister sur le fait que la sortie de l'école n'est pas toujours la conséquence de mauvais résultats scolaires, de comportements perturbateurs, de contestations de l'utilité de l'école ou de difficultés biographiques qui ne seraient pas prises en compte. Décrochage scolaire ne rime pas toujours avec échecs scolaires, et il est aussi possible de quitter l'école en « *l'aimant* » et en y réussissant.

Comme nous le soulignons dans le premier chapitre, nombre d'analyses sur le décrochage scolaire ont centré leurs questionnements sur l'un ou l'autre des contextes dans lesquels évoluent les jeunes (contexte scolaire, contexte familial, contexte résidentiel, etc.). Toutefois,

aucun contexte, quelle que soit sa forme ou sa nature, ne peut produire à lui-même suffisamment d'ingrédients de l'action pour que le décrochage soit à la fois envisagé et acté. Glasman et Douat rappellent que pour comprendre le décrochage scolaire, il ne faut essentialiser ni les individus « sur la base de leur origine sociale ou de leur appartenance culturelle », ni les « événements, les situations ou quelque facteur que ce soit de décrochage » (2011a, p.37). Ainsi, contre les approches balistiques des parcours biographiques (de Coninck & Godard, 1990), nous avons pu constater que les caractéristiques sociales, économiques et culturelles des familles n'influencent jamais à elles-seules et pour elles-seules les trajectoires scolaires des jeunes. Ce n'est donc pas dans des caractéristiques comportementales innées, dans des traits de personnalité, dans l'existence de déficits cognitifs, sociaux ou culturels qu'il faut rechercher les causes de leur frustration, de leur mal-être, du caractère impulsif de leurs réactions. De tels comportements se construisent dans l'espace scolaire, en interaction avec leurs autres trajectoires de vie, et dans le temps : une seule mauvaise note ne suffit pas à perdre confiance en soi, une seule humiliation ne suffit pas à comprendre la violence des réactions, une seule moquerie des camarades ne suffit pas à faire naître des sensations de mal-être. C'est de part leur caractère répété et leurs effets interreliés sur les trajectoires de vie que ces situations créent des conditions propices à la naissance d'ingrédients du décrochage.

Malgré la diversité des expériences personnelles, sociales et scolaires relatées, une large majorité des jeunes rencontrés se rassemblent autour d'une même appréhension de l'école : cet espace n'est pas fait pour eux et ils s'en sentent exclus. Ils n'ont ni la sensation d'y être écoutés ni celles d'y être compris et respectés. De cette appréhension de l'école naissent deux principaux ingrédients du décrochage : la perception de son inutilité pour la réussite sociale et celle de son inutilité pour les protéger des sensations de tensions qui émergent dans les autres trajectoires de vie et/ou au sein même de l'école. Les modalités d'émergence de ces deux ingrédients du décrochage ne sont pas les mêmes mais leurs effets sur le processus sont semblables. Dans les deux cas, le retrait de l'école s'apparente à une « opération de survie » (Wiel & Laligot, 2006) : une survie identitaire face aux stigmates négatifs produits par les situations d'apprentissage, une survie psychologique face aux violences des pairs ou encore une survie symbolique face à la domination scolaire et sociale dont ils se sentent les cibles. Mais ces jeunes ne sont pas pour autant des « victimes », totalement dominés et démunis face des logiques sociales et scolaires dont ils n'auraient guère conscience et qui les dépasseraient. Les stratégies de retrait, les oppositions aux professeurs, les ressentiments envers l'école sont autant de réactions qui prouvent que ces jeunes ne rejoignent pas le monde scolaire en étant

« démotivés » et totalement insensibles aux enjeux scolaires. Bien au contraire, ils sont pétris d'attentes : des attentes de reconnaissance, de considération, de transformation de leurs situations sociale et biographique. Non seulement ces attentes ne sont pas satisfaites, mais elles ne sont pas écoutées. Aux demandes d'attention et d'intégration, l'École répond par le mépris ou le rejet et leur appose, notamment à travers les notations, le masque de « non adaptés » ou d' « incapables ». En aucun cas, on ne peut faire du « manque de motivation » des jeunes le responsable d'un arrêt scolaire. C'est peut-être au contraire car cette motivation est considérable que les échecs sont vécus avec une telle violence.

En outre, s'il est indéniable que la survenue d'événements tels que le décès d'un proche, le divorce des parents, la maladie - du jeune ou de ses proches - transforment les contextes de vie et rendent possible l'apparition d'ingrédients propices au décrochage, ils ne sont pas intrinsèquement des ingrédients du décrochage et ils ne contaminent pas mécaniquement la trajectoire scolaire. C'est en voulant garder à distance les spécificités individuelles de ses élèves que l'école fait de ces nouveaux éléments du contexte des ingrédients du décrochage et leur donne la possibilité de contaminer l'ensemble du parcours biographique. Mais le mouvement inverse est également possible et des événements intervenant dans la sphère scolaire peuvent envahir les autres trajectoires de vie. Quelle que soit l'origine de l'événement, aucun des contextes dans lesquels les jeunes sont insérés n'est à même de leur proposer les ressources suffisantes pour en restreindre les effets, ce qui permet l'apparition et la multiplication d'ingrédients du décrochage quand dans un même mouvement disparaissent les ingrédients de l'accrochage scolaire.

Partie III

La séquence de raccrochage : entre temporalités individuelles et temporalités des dispositifs

Après avoir restitué les ingrédients de l'action qui procèdent au décrochage scolaire, cette troisième partie a pour objectif d'explorer le contenu de la séquence de raccrochage - qui s'étend du moment où les jeunes quittent le système scolaire à celui où ils s'inscrivent dans un dispositif de remédiation au décrochage - afin de relever les ingrédients qui la composent. Nommée dans les textes officiels « période de latence », cette séquence est souvent évoquée par les pouvoirs publics comme un temps « d'errance » ou de « carence »⁸⁵. Pourtant, il n'existe que peu d'informations sur ce que font les jeunes durant cette période, ce qui explique par ailleurs que son contenu soit souvent fantasmé. Comme nous le soulignons dans le premier chapitre, le décrochage est devenu la « figure scolaire du vagabondage » (Millet & Thin, 2005, p.7). Sa gestion sécuritaire par les décideurs politiques a contribué à ancrer l'idée que sans l'école comme repère dans leur quotidien, les jeunes sont à la dérive et développent des comportements délinquants.

Cette « période de latence » étant synonyme de « danger » - autant pour les jeunes que pour la société - les actions publiques se multiplient pour que ceux que l'on nomme parfois les « perdus de vue du système scolaire » reprennent le plus rapidement possible un parcours de formation et reviennent ainsi dans un giron institutionnel capable de les encadrer. En ce sens, le rapport d'évaluation des actions de lutte contre le décrochage indique qu'il est nécessaire d'améliorer la réactivité des dispositifs chargés du repérage des décrocheurs (Weixler, 2014).

⁸⁵ Voir notamment à ce propos les comptes-rendus de la commission spéciale formation professionnelle lors de l'audition de Luc Châtel, alors ministre de l'Éducation nationale, le 8 septembre 2009. Cf : [<http://www.senat.fr/compte-rendu-commissions/20090907/comspe.html>]

Alors que la durée de la période de latence est estimée à 28 mois⁸⁶, l'ambition est de la réduire à moins de 4 mois⁸⁷. La création du site internet « Reviens te former », la mise en place d'un numéro vert à destination des décrocheurs, le renforcement du SIEI ou des PSAD sont censés répondre à cette ambition⁸⁸. Néanmoins, ces actions ne semblent pas produire les effets escomptés : en 2015, sur les 180 000 jeunes décrocheurs contactés par les PSAD, seuls 34 000 d'entre eux ont été pris en charge (MEN, 2015). Par ailleurs, les chiffres présentés par le Ministère de l'Éducation nationale ne permettent pas de savoir si ces jeunes « pris en charge » ont effectivement réintégré par la suite un parcours de formation.

De tels résultats autorisent à s'interroger sur l'utilité et la pertinence des actions entreprises pour favoriser le raccrochage et particulièrement celles qui visent à réduire la durée de la période de latence : est-on vraiment sûr, comme l'affirme le rapport d'évaluation des actions de lutte contre le décrochage, que « faire revenir un jeune en formation initiale est d'autant plus difficile et lourd que celui-ci est éloigné du système depuis longtemps » (Weixler, 2014, p.55) ? Sur quelles conceptions des jeunes et de l'intervention sociale s'appuie donc une telle affirmation ?

Afin de restituer l'ensemble des ingrédients agissant sur cette séquence, nous choisissons de la diviser en six phases dont les contenus objectifs et subjectifs divergent mais qui chacune à leur manière contribuent à l'émergence d'ingrédients du raccrochage et à la remise en cause de tout ou partie des ingrédients du décrochage. Les six phases décrites ici sont des phases idéales typiques. Une telle modélisation sociologique du raccrochage peut paraître quelque peu caricaturale du fait de la linéarité et de la systématisme qu'elle suggère, mais elle offre la possibilité de dénouer la complexité des logiques qui procèdent à l'inscription dans un dispositif de remédiation au décrochage. Les six phases exposées dans les deux prochains chapitres sont conçues comme des moments-clés du processus dans la mesure où à chacun d'entre eux émerge un ingrédient du raccrochage qui viendra s'ajouter à ceux déjà existants.

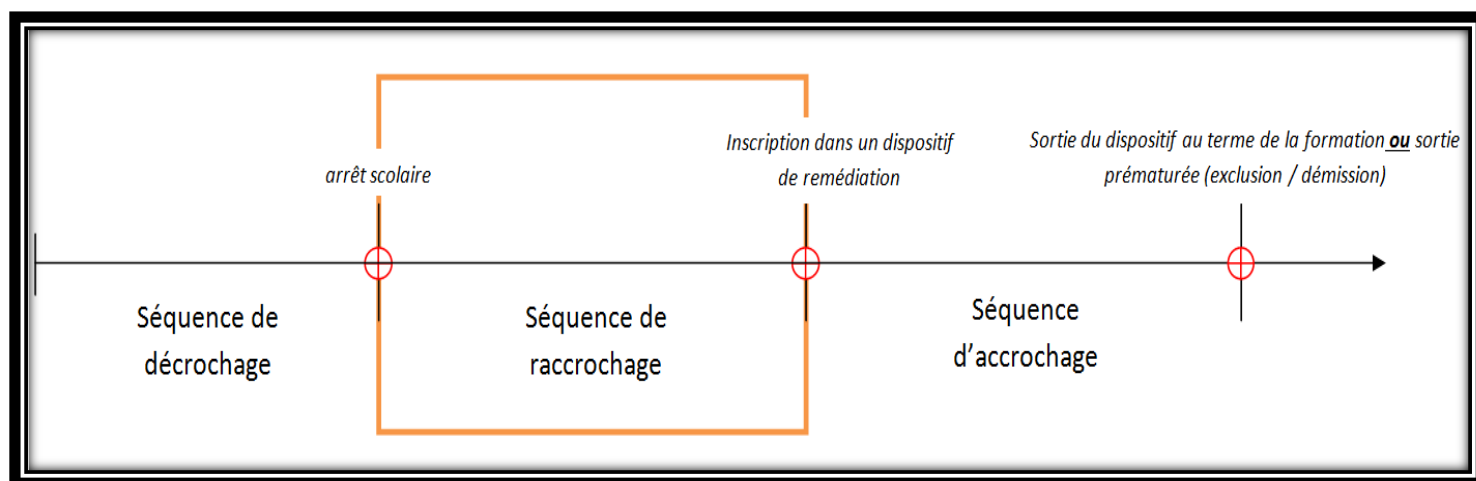
⁸⁶ Selon une étude du réseau des missions locales de Rhône Alpes Cf : [<http://www.missions-locales.org/1-81-Les-chiffres-2011.php>]. Il faut toutefois noter que dans cette étude le raccrochage est défini comme l'inscription dans une mission locale (ML) et qu'à ce titre la période de latence correspond à la durée qui sépare la sortie du système scolaire de l'inscription dans une ML, et non comme c'est le cas dans ce travail, de l'inscription dans un dispositif de remédiation au décrochage. Or, nous verrons dans le chapitre 6 que l'inscription en ML ne coïncide pas, loin s'en faut, à l'inscription dans un dispositif de remédiation au décrochage.

⁸⁷ Le Conseil européen recommandait ainsi le 22 avril 2013 que la période de latence n'excède pas 4 mois. Journal officiel de l'Union européenne, « Recommandation du Conseil du 22 avril 2013 » : [<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/ALL/?uri=CELEX:32013H0426>].

⁸⁸ Précisons que ces dispositifs ont été mis en place en 2014 et que les jeunes que nous avons rencontrés - majoritairement en fin d'année 2013 et au début de l'année 2014 - n'ont pas pu en bénéficier. Leurs potentiels effets sur le processus de raccrochage ne peuvent donc pas être pris en compte dans ce travail.

Elles permettent donc de détailler le déroulement temporel au sein duquel se construit le raccrochage, ce qui nous est apparu essentiel afin de restituer la variété des ingrédients à l'œuvre dans cette séquence et les conditions de leur apparition.

Dans le chapitre 5, nous nous intéresserons aux quatre premières phases de cette séquence, qui conduisent à la prise de décision de raccrocher. Nous verrons qu'un ensemble de conditions doivent être réunies pour que cette décision soit prise, et que cela requiert du temps. Nous montrerons ainsi que « latence » ne signifie pas « délinquance » et que la « vacuité » souvent dénoncée par les pouvoirs publics contribue pleinement à l'élaboration de la décision de raccrocher. Dans le chapitre 6, nous constaterons que la durée de la séquence de raccrochage n'est pas seulement le fait des temporalités individuelles. En effet, la prise de décision ne coïncide pas avec l'inscription effective dans un dispositif de raccrochage. Nous nous intéresserons alors aux cinquième et sixième phases de cette séquence, celles durant lesquelles la prise de décision de raccrocher se heurte aux temporalités des dispositifs d'accompagnement et d'orientation des décrocheurs puis à celles des dispositifs de remédiation au décrochage.



Chapitre 5

Raccrocher après avoir décroché de l'école : le temps au service de la décision

Comme nous l'avons déjà évoqué dans le chapitre 2, les jeunes décrivent souvent leur décision de raccrocher sous l'angle de l'immédiateté et mobilisent la métaphore du « déclic » ou de « l'événement-déclic » pour en rendre compte. Pourtant, en retraçant leur parcours, on constate que cette décision, bien qu'actualisée par la survenue d'un événement, s'inscrit dans une temporalité beaucoup plus longue allant de quelques mois à plusieurs années. Dans notre corpus d'entretiens, la durée des séquences de raccrochage varie ainsi de 6 mois pour la plus courte à 7 ans pour la plus longue et elles s'étendent en moyenne sur 30 mois.

Dans ce chapitre, nous explorons les quatre premières phases de la séquence de raccrochage qui, ensemble, permettent l'élaboration de la décision de raccrocher. Alors que dans une première phase et du fait des modalités de leur décrochage, les jeunes sont en quête de repos, dans une seconde phase des sentiments d'ennui surgissent et transforment leur rapport à l'inactivité. Des tentatives plus ou moins abouties d'entrée sur le marché du travail sont alors mises en œuvre. Mais les désillusions qui surviennent lors de cette rencontre avec le marché du travail contribuent à ouvrir une période de crise et de remise en question propice à ce qu'un événement relativement anodin agisse comme un « déclic » dans la prise de décision de raccrocher.

A) Le temps de la satisfaction : l'exploration du temps libre

La première phase qui suit le décrochage scolaire est un temps de satisfaction au sein duquel les jeunes organisent leur temps libre de sorte à épouser les désirs qu'ils nourrissaient antérieurement et que le temps de scolarisation contraignait. C'est un temps où ils découvrent et explorent les avantages d'un temps libre sans contrainte, qui permet de faire face aux sentiments négatifs qui dominent à la sortie du système scolaire. En effet, si le décrochage

marque la fin d'une période scolaire régie par les sentiments négatifs, il ne marque pas pour autant la disparition de ces sentiments. Rappelons que la décision de quitter l'école se fait au terme d'une scolarité pénible, teintée de difficultés de compréhension, d'un désintérêt pour les enseignements, de multiples conflits avec les professeurs, d'humiliations ou encore de harcèlements de la part des camarades. S'ils quittent donc l'école pour se protéger des jugements négatifs qu'elle produit, ceux-ci ont déjà eu le temps d'agir sur les représentations qu'ils ont d'eux-mêmes. Pendant des années ils ont essuyé, parfois en baissant la tête parfois en s'y opposant, les remarques déplaisantes du personnel éducatif et/ou des camarades, les remontrances parentales, les sanctions scolaires et les notes catastrophiques qui venaient leur rappeler leurs « faiblesses » et leurs « insuffisances » en tant qu'élève mais aussi en tant qu'individu. Leur expérience scolaire a façonné une identité stigmatisée qui a produit des sentiments de honte, de désespoir, de haine et de rage, sentiments toujours présents à la sortie du système éducatif. La grande majorité des jeunes quittent donc l'école en ayant pleinement intégré les jugements scolaires négatifs et avec une estime d'eux-mêmes particulièrement dégradée et négative.

« Et je bossais, je bossais, bossais, il y avait énormément de travail. Je dormais pas, je stressais, j'avais des sales notes ! Je dormais presque plus la nuit, j'étais totalement crevé. Ça me rendait malade, j'en vomissais le matin. Donc là au bout de deux mois, je lâche. J'en pouvais plus. Je pensais au suicide à ce moment-là. Et donc là j'arrête mais après c'était très difficile pour moi. Je suis quasiment en dépression, j'en pouvais plus. Je crois vraiment que j'étais tombé en dépression. » Louis, 20 ans, CEPMO depuis un an et demi

Le quotidien scolaire laisse donc des séquelles identitaires, morales et symboliques qu'il ne faut pas sous-estimer pour comprendre la durée de la séquence de raccrochage et l'articulation des différentes phases conduisant à la décision de raccrocher. Face à ces situations de mal-être il faut de se défaire de ces images négatives et réorganiser une perception de soi plus salvatrice. Or, pendant plusieurs mois voire plusieurs années le retour à la scolarité est incompatible avec cet objectif. Au regard des sentiments négatifs qu'ils en gardent, il est inimaginable de reprendre une scolarité, quelle qu'en soit la forme.

« À la fin de l'année, ils m'ont proposé un redoublement. J'ai pas accepté parce que c'était pas juste. Parce que j'avais des collègues à moi, elles avaient 8 de moyenne et elles passaient et moi j'avais 12 de moyenne et je suis pas passée. J'ai pas accepté du tout, j'ai fait un appel pour le redoublement, pour passer en première. Quand j'ai été voir le proviseur, il m'a donné l'adresse et la date pour le jour de mon appel mais à la fin, quand je suis partie ce jour-là, j'ai vu qu'il

m'avait pas donné ni la bonne adresse, ni la bonne date. Ça veut dire que mon conseil était déjà passé et que moi j'étais pas là ! Je leur ai dit « non, regardez ma feuille ! ». J'étais vraiment choquée ! (...) C'est volontaire pour moi. Les autres copines, elles ont eu la bonne adresse et la bonne date ! Comment ça se fait que je suis la seule qui a pas eu la bonne adresse et la bonne date ? C'est qu'il y a quelque chose qui va pas là ! (...) Et du coup, je l'ai pas digéré ! Pour moi, le lycée là, je le voyais noir. J'ai détesté le lycée ! J'ai détesté le lycée ! Pour moi c'était hors de question que j'y retourne ! J'étais triste, j'étais toujours en larmes. J'ai pas supporté. C'est pas juste ! C'est pas juste ! [Elle pleure]
Et c'est donc toujours douloureux, des années après. Ouais, c'est encore dur. Parce que c'est pas juste ! Je peux même plus passer devant le lycée, même pas par cette rue ! Plus jamais de ma vie ! » Farida, 21 ans, E2C Paris depuis 3 semaines

Enfermés dans telles situations, aux prises avec une estime de soi aussi négative, la seule alternative pour les jeunes est de s'éloigner de l'école, de sortir du cadre de socialisation qu'elle impose et de l'identité négative qu'elle leur assigne. Il faut alors mettre le plus de distance possible entre soi et l'univers scolaire.

« J'avais besoin d'air, c'était le manque d'air, j'avais besoin de changer d'air, vraiment. J'en avais le besoin, de changer d'air, j'en avais besoin par-dessus tout ! Par-dessus tout j'en avais besoin ! » Farid, 22 ans, CEP MO depuis 5 mois

« Il me fallait une pause. J'étais tellement tendu avant que j'avais besoin de souffler. C'était « stop stop stop il faut que je fasse une pause » ! Vraiment j'avais besoin d'une pause ! Une vraie pause ! » Gaston, 22 ans, CEP MO depuis 5 mois

« Faire une pause pour moi c'était nécessaire. C'est très très dur de continuer alors qu'il y a rien qui nous motive. Que ce soit long ou pas il en faut au moins une parce que le cerveau il a besoin de se reposer quoi. (...) Quand on sort de l'école, qu'on vient tout juste de sortir, on n'a pas eu son diplôme, on peut pas se dire « faut tout de suite que je trouve de travail ». C'est trop dur de se dire ça, pour moi personnellement c'était trop dur. Je préfère me dire « bon voilà j'ai loupé, c'est fini là. Je vais trouver autre chose mais je vais y aller doucement histoire de penser à autre chose (...) Moi pendant les deux premiers mois, je me suis dit non, je veux rien faire ! On m'aurait proposé quelque chose, j'aurais dit « non ! Je veux pas ! ». Maël, 21 ans, E2C Paris, sortie « positive » depuis 10 mois

Si le décrochage se conjugue par définition avec une désertion de la sphère scolaire, cette prise de distance avec l'école n'est pas que spatiale, elle est aussi temporelle. L'emploi du mot « pause » pour qualifier la phase qui suit l'arrêt scolaire est particulièrement révélateur.

Le décrochage ne se conjugue pas seulement avec une « coupure » spatiale et un éloignement territorial de l'espace scolaire car l'école n'est pas qu'un espace ; elle est aussi une temporalité qui prend le pas sur l'ensemble des univers sociaux des jeunes. Joël Zaffran montre que l'apparition d'une école démocratique de masse va de pair avec une scolarisation de la société qui se traduit par une emprise croissante du temps scolaire sur les temps sociaux des individus (2000 ; 2010). L'école est une institution omniprésente dans le quotidien des jeunes. D'abord, la norme juridique impose un temps scolaire obligatoire et en délimite les bornes temporelles : il faut être présent dans l'espace scolaire à une heure fixe non négociable et attendre la sonnerie qui annonce la fin des cours pour être autorisé à en sortir. Ce temps scolaire formalisé et juridiquement imposé investit une partie importante du quotidien puisque sur une année complète un adolescent passe 48% de son temps au collège (Zaffran, 2000, p.73). Et lorsque les jeunes quittent l'enceinte scolaire, ils ne se soustraient pas encore à l'emprise de l'école. En effet, à ce temps scolaire formalisé qui impose conjointement une temporalité et un espace, se superpose un autre temps dédié à la scolarité mais désolidarisé de l'espace scolaire : il s'agit du temps passé à effectuer les trajets pour se rendre à l'école et en revenir et de celui consacré à réviser ou à faire les devoirs demandés par les enseignants. Si bien qu'au total les jeunes consacrent en moyenne 1h30 par jour à l'école (*Ibid.*, p.74).

Pour comprendre la dominance de la sphère scolaire sur le quotidien des jeunes il faut aussi ajouter à ce décompte un autre temps : le temps libre. Alors que par définition le temps libre autorise à « faire les choses tout à loisir » (*Ibid.*, p.95), la maîtrise de ce temps n'est que relative. Les manières de l'occuper sont elles aussi marquées du sceau de la scolarité, de sorte que celui-ci devient souvent un « temps semi-scolaire » c'est-à-dire une plage du temps libre converti en temps scolaire. Le temps accordé à la scolarité ne saurait donc être réduit à un temps de présence au sein de l'enceinte scolaire : il envahit aussi le temps hors de l'école de manière explicite en imposant du travail à la maison et de manière implicite en produisant un cadre de référence qui pousse à l'investissement d'activités orientées autour des impératifs scolaires.

Se défaire de l'emprise de l'école et des images négatives qu'elle renvoie conduit donc non seulement à s'en éloigner physiquement mais aussi à se détacher de toutes formes d'activités qui de par leur organisation ou leurs objectifs rappelleraient les contraintes temporelles et sociales de la scolarité : être ponctuel, se coucher tôt, se lever tôt, se soumettre à des ordres, tenir une cadence, etc. Dès lors, si le retour à l'école est inenvisageable, il est également inconcevable à ce moment-là de se diriger vers des dispositifs d'accompagnement tels que la

Mission locale - si tant est qu'ils aient connaissance de leur existence - ou encore de se lancer à la recherche d'un emploi.

« Donc là j'arrête, complètement paumée, complètement ! Je savais pas quoi faire, j'étais vraiment mal. Je me disais mais qu'est ce que je vais devenir ?
Donc là tu t'inscris tout de suite à la mission locale du coup ? Non, non, pas tout de suite. Il me fallait du temps. J'ai attendu quelques mois je crois.
Du temps pour quoi ? Je sais pas... Du temps pour que ça aille mieux en fait. »
Marie, 23 ans, E2C bordeaux depuis 8 mois

La « vraie pause » ou le « besoin de prendre l'air » que réclament les jeunes peut être interprété comme le désir d'accéder à un « réel » temps libre, non soumis de quelle que façon que ce soit à l'éthos du travail scolaire. Décrocher de l'école c'est aussi se soustraire à une temporalité organisatrice du quotidien qui est vécue comme une entrave à la liberté d'action : « *l'école pour moi c'était de la prison !* ».

Le détachement de toute temporalité contrainte constitue ainsi une première ressource pour compenser le mal-être qui suit le décrochage. Alors que l'école compartimente les différents temps de vie, planifie le quotidien, la déprise scolaire permet de récupérer une emprise sur le temps et de prendre le pouvoir sur son quotidien. Contrôler les investissements temporels, décider d'agir ou de ne rien faire constitue pour les jeunes la preuve d'une liberté totale. Ils ont le sentiment de maîtriser leur existence par contraste avec l'aliénation et la domination qu'ils subissaient dans l'enceinte scolaire.

« *Tu te sentais comment à ce moment-là ?* Je me sentais bien ! Ouais, je me sentais bien ! J'étais dans ma matrice ! C'était moi mon propre chef et ça c'est très agréable. » Romain, 20 ans, E2C Paris depuis 3 mois

« Je fuguais, j'allais à Paris pendant je sais pas combien de temps, je revenais, je repartais.
Et tu faisais quoi à Paris ? J'étais chez des amis. Je me couchais super tard et je me levais le soir, vers 18h. Après je me re-préparais pour ressortir en soirée. On buvait, on écouter de la musique, on fumait.
Et c'est des bons souvenirs pour toi ? Ah oui, c'était bien ! J'avais l'impression d'être libre ! » Agata, 19 ans, Épide Bordeaux depuis 5 mois

« Je voyais mes copines, je faisais que dormir et sortir avec mes copines. On s'enfuyait ! On allait à Lyon, au Cap d'Agde, on allait un peu partout ! On était des aventurières ! On se sentait vraiment comme des aventurières !

C'est un bon souvenir du coup cette période ? Les voyages, ça oui. Je regrette pas ! J'allais partout et ça je regrette pas. » Mathilde, 19 ans, Épide Bordeaux, abandon, sortie depuis 4 mois

Cette maîtrise du temps leur donne les moyens d'étayer positivement leur nouvelle identité de décrocheur. Ils ont l'impression de devenir des jeunes authentiques car libres de s'inventer, de se construire en dehors des sentiers battus par les normes scolaires ou sociales. Cette maîtrise du temps leur permet de revêtir le costume du rebelle hédoniste qui ne craint pas de défier l'école pour devenir lui-même. La dissidence scolaire devient donc salvatrice car la cause qu'elle sert paraît juste : affirmer son individualité et revendiquer son indépendance. Dans une culture jeune qui valorise l'expérimentation et la quête du soi véritable, rompre avec toutes formes d'activités contraintes, braver les normes, profiter intensivement du moment présent en allant à la recherche de plaisirs immédiats (Barrère, 2011) permet de valoriser son statut de décrocheur, notamment auprès des amis restés à l'école.

« Après pendant 5 mois je fais rien. Je foutais vraiment rien !

Et tu te sentais comment à ce moment-là ? Au début ça allait. Ouais, au début franchement j'étais bien, j'aimais vraiment bien. Je faisais le rêve de tous les enfants !

C'est quoi le rêve de tous les enfants ? Bah d'avoir des vacances pendant je sais pas combien de temps ! » Paolo, 19 ans, E2C Paris depuis 2 semaines

Si cette mise à distance de toutes formes d'activités contraintes leur donne la possibilité d'organiser leur journée comme bon leur semble, tous choisissent en définitive la même option : « *ne rien faire* ». Il faut toutefois rappeler la prégnance du temps scolaire sur les temporalités sociales et individuelles pour comprendre ces affirmations. Ne « *rien faire* » n'est pas une manière de décrire un temps qui serait « creux », au sein duquel ne se déroulerait aucune activité sociale et subjective. Par cette expression, ils soulignent que leurs activités ne s'organisent plus autour de la scolarité et qu'elles ne sont plus encadrées par quelle qu'institution que ce soit.

« Je suis resté un an à rien foutre, j'avais envie de rien. Vraiment, rien du tout !

Rien foutre, ça veut dire quoi ? Bah je faisais rien !

C'est-à-dire ? C'était quoi une journée type à ce moment-là ? Je me lève, il est 14h. Je me barre. Je reviens et il est 6h du matin.

Vous vous barrez où ? Je trace ! À ce moment-là on était beaucoup qui faisait rien donc c'était facile. Des soirées... Pleins de soirées !

Donc beaucoup de sorties ? Oui des sorties et du repos. Je crois que je me suis jamais autant reposé dans ma vie ! » Rémi, 21 ans, Épide Bordeaux depuis 8 mois

Alors qu'ils affirment qu'ils « *ne font rien* », on observe que deux activités principales structurent bel et bien leur quotidien : le sommeil et les pratiques festives. Si de prime abord de telles activités paraissent n'avoir aucune consistance sociale, qu'elles prennent l'allure d'une vacuité fort peu rentable, elles jouent pourtant un rôle à part entière dans le processus de raccrochage car elles fournissent aux jeunes diverses ressources pour faire face aux sentiments négatifs qui suivent le décrochage.

En premier lieu, ce temps libre devient un temps de satisfaction car il est aussi un temps de récupération. De par son emprise sur le quotidien, l'école provoque une charge cognitive importante, qui épuise. Même si celui-ci peut paraître peu louable au regard des impératifs sociaux de performance qui imprègnent l'hypermodernité et qui prohibent l'inactivité, le temps libre auquel les jeunes ont désormais accès a un objectif central : se reposer.

« Et donc après il se passe quoi ? Je dors, tout simplement.

Vous dormez ? Ouais ! Dormir. J'aime bien dormir. Dormir...dormir de longues durées. Dormir, dormir ! Que ça !

Que ça ? Ah mais moi j'étais fan du lit madame, je vous le dis direct ! Moi je l'aime le lit ! Je suis amoureux ! » Cédric, 23 ans, E2C Paris depuis 7 mois

Il faut insister sur le fait que ce temps de repos est apprécié car il est perçu comme un temps conquis et non subi. Les jeunes considèrent en effet que celui-ci est amplement mérité au regard des épreuves scolaires qu'ils viennent d'affronter. Et puisqu'il a été conquis, ils peuvent en disposer à leur guise, sans sentiments de culpabilité.

« Quand j'ai arrêté, j'étais KO. J'ai voulu prendre des vacances. Des longues vacances qui étaient bien méritées Et donc là j'ai passé mes journées à sortir, à picoler, à m'enfumer le crâne, à me défoncer, à faire que ça ! » Tom, 26 ans, E2C Bordeaux depuis 8 mois

Outre un temps de récupération qui passe par le sommeil, ce temps libre est également un temps d'évasion qui vise le repos cognitif. Les pratiques festives et les excès qui les accompagnent souvent permettent de fuir les différentes injonctions qu'ils n'ont pu tenir et l'image de soi malheureuse que la défaite scolaire leur renvoie. Comme le souligne Dagnaud, la fête et la « défonce » permettent une déconnexion fugace et jouissive de la réalité sociale : « les saisons s'égrènent et pendant ce temps des adolescents et posts-adolescents s'étourdissent de musique, d'alcool et de drogues dans d'interminables virées nocturnes où les chaos de la planète ne les atteignent pas. Ils se sont bouchés les oreilles, ont détourné le regard. Leur esprit vole ailleurs » (2008, p.11).

« C'était quoi une journée type à ce moment-là ? Je me réveillais tard, je me couchais tard, je sortais, j'allais voir des amis et je m'ambiançais.

Tu t'ambiançais ? Ouais, genre, je buvais de l'alcool et tout, je fumais. Je rentrais chez moi, je dormais mais des fois je rentrais pas chez moi, je dormais chez des copines à moi. Et ainsi de suite. Après, c'était lundi, mardi, mercredi, jeudi, vendredi, samedi, dimanche. J'allais en boîte tous les jours mais tous les jours ! Vraiment, tous les jours. Tous les jours. C'était que ça ! » Bahya, 20 ans, E2C Paris depuis 6 mois

« Tous les soirs je me foutais la tête en l'air avec tous mes potes. La fête tous les jours. J'étais pas net, je me mettais la tête complètement à l'ouest ! Je rentrais juste pour prendre ma douche, manger et dormir. Et manger ça devenait de plus en plus rare. Parce que je me nourrissais que de liquide. Que de l'alcool et des stups ! » Alessandro, 19 ans, Épide Bordeaux depuis 3 semaines

Ces pratiques permettent d'ouvrir une parenthèse dans le monde social et de mettre à distance tous les impératifs qui y sont associés. La fête s'inscrit pleinement dans une logique de fuite et de mise à l'abri tout en marquant l'investissement du temps présent. Le quotidien n'est planifié d'aucune sorte : il n'y a ni réveil, ni planning, ni projet à court, moyen ou long terme. Les journées n'obéissent à aucune forme de structuration. L'unique souci des jeunes est de gérer l'instant présent en faisant de la spontanéité le principal ressort de l'action.

« Je me disais « mon avenir c'est aujourd'hui. Demain, c'est aujourd'hui, demain, c'est ce que je fais là, c'est ce que je fais aujourd'hui, maintenant ». Je me projetais pas dans l'avenir. J'ai envie de faire ça ? Boom, je le fais. » Romain, 20 ans, E2C Paris depuis 3 mois

Ainsi agencé, le quotidien permet de tenir à distance les angoisses liées à leur nouveau statut de décrocheur. Alors qu'à l'école on leur promettait un avenir particulièrement sombre du fait de leurs résultats scolaires médiocres, le décrochage étant désormais acté, se projeter dans l'avenir ferait courir le risque de voir les prophéties enseignantes se réaliser. L'investissement dans des activités festives peut aussi être lu comme une forme de refus de se projeter dans l'avenir. Le plaisir se trouve à la fois dans les capacités à s'abstraire du quotidien et dans celles de ne penser « à rien ».

Enfin, ce temps libre est porteur de ressources car les activités festives permettent de compenser la perte de sociabilité qui va de pair avec le retrait de l'école. Les réseaux de sociabilité se réorganisent à la suite du décrochage et les jeunes restent entre « semblables » c'est-à-dire entre décrocheurs, absentéistes ou jeunes chômeurs. Il s'agit moins d'une réorganisation choisie que d'une réorganisation imposée par leur nouveau rythme de vie. En

effet, seuls ceux qui disposent d'un temps libre élargi non soumis à des temporalités contraintes peuvent suivre la cadence et se permettre des sorties en semaine et des virées nocturnes jusqu'au matin.

« Je traînais. Je me levais à midi ou 14h. Après je traînais avec des potes, tout le temps, tout le temps, tout le temps. C'était soirée sur soirée, on faisait n'importe quoi !

Et c'était des potes qui faisaient quoi pour être dispo comme ça ? Ils faisaient rien non plus, au chômage, ils aimaient pas l'école, ils aimaient pas travailler ! »

Danny, 18 ans, Épide Bordeaux depuis 1 mois

Si elle permet d'échapper à la solitude, cette « sociabilité de l'inactivité » offre également des ressources pour se rassurer et étayer une estime de soi en berne. Ce regroupement entre jeunes partageant une identité stigmatisée constitue un refuge qui permet de se protéger de la disqualification sociale et symbolique qui accompagne le décrochage : puisqu'ils ne sont pas les seuls à avoir échoué à l'école, que leur situation d'inactivité est partagée, cette dernière est légitimée et parfois même valorisée par le groupe. Celui-ci propose des outils de reformulation de son identité et de nouveaux rôles sociaux à endosser. Les bénéfices de ces regroupements sont doubles. D'une part, ils participent à la reconstruction de l'estime de soi et d'autre part ils protègent de l'angoisse qui accompagne le décrochage.

« J'étais dehors, je traînais avec des gens qui sont dans la même situation que moi, qui veulent plus aller à l'école qui font rien donc on préférerait rester ensemble, c'était mieux. » Abby, 20 ans, E2C Paris depuis 2 semaines

Du point de vue des institutions, les activités festives et plus largement les activités distractives investies à ce moment-là par les jeunes peuvent paraître futiles, et être assimilées à un temps gaspillé. Pourtant, si cette première phase de la séquence de raccrochage est un « temps mort », elle ne l'est qu'au sens sportif du terme. Il s'agit d'un temps de repos où l'on reprend des forces avant de se jeter à nouveau dans l'arène. Comme le relève Dagnaud, ces pratiques ont « une efficacité multiple », d'autant plus dans un contexte de tumulte identitaire : la fête permet de « décompresser face aux pressions, et donc de pouvoir les assumer. Elle permet de s'en évader, et donc de les ignorer, de les oublier » (*Ibid.*, p.23). Cette pause festive offre donc des ressources pour se détacher de son identité de décrocheur mais également pour mettre à distance les identités « ordinaires » d'élève ou de salarié qui sont alors perçues comme une négation de la liberté et un obstacle à l'épanouissement individuel. À ce stade du processus, il s'agit moins d'intégrer le décrochage à son parcours biographique que de l'en expulser, au moins provisoirement.

Enfin, le temps libre est ici un temps réparateur qui en permettant une réappropriation du quotidien produit aussi un regain identitaire. Toutefois, s'il est un temps d'apaisement et de satisfaction c'est aussi qu'il est un « temps libéré » c'est-à-dire un « temps actif » sur lequel les jeunes ont une prise (Schehr, 1999). Pour que ces sentiments de satisfaction perdurent, il faut donc que le temps libre ne soit pas une simple « mise entre parenthèse de la réalité mais la vie elle-même » (*Ibid.*) et que les activités festives ne soient ni des activités par défaut, ni des activités d'attente mais qu'elles deviennent un véritable mode de vie. Or, les jeunes raccrocheurs ne disposent pas de telles ressources ou, du moins, n'en disposent que de manière temporaire.

B) Le temps de l'ennui : d'un temps libre exploré à un temps libre éprouvé

Au cours de la seconde phase de cette séquence, le rapport au temps libre se modifie. Il n'est plus porteur de ressources et est vécu sur le mode de la contrainte, ce qui mène les jeunes à refermer la parenthèse festive ouverte lors de la première phase. Aux sensations de liberté et de maîtrise de son existence se succèdent des sentiments d'ennui et d'enfermement dans le quotidien qui font de ce temps libre un fardeau dont il faut se débarrasser.

Les parents sont en première ligne pour relayer les injonctions à l'activité et agir sur la nature des activités mises en place durant cette seconde phase. En effet, si jusque-là ils pouvaient estimer que leur enfant ait mérité un temps de répit à la sortie de l'école⁸⁹, très vite ce temps libre employé au repos et aux sorties festives est envisagé comme un temps inutile car gaspillé. Ils deviennent alors *les passeurs de normes* des institutions pour qui l'inactivité est synonyme de désœuvrement. Ce « désœuvrement » des enfants est d'autant plus inconfortable pour les familles qu'il les stigmatise, tant au sein du quartier qu'auprès des institutions auxquelles elles ont fréquemment recouru.

« Mon père il me répétait tout le temps « tu me fous la honte ! Tu me fous la honte ! Moi je vais pas te garder comme ça à la maison, tu me tapes la honte ! ». Nathan, 20 ans, E2C Paris depuis 8 mois

⁸⁹ Particulièrement lorsque le décrochage se fait en fin d'année scolaire et que la première phase de la séquence de raccrochage correspond aux vacances scolaires d'été.

« Très vite ça devient lassant. Et puis il y aussi l'image qu'on donne de nous, c'est pas très bon quelqu'un qui reste chez soi à rien faire. Il est mal jugé. *T'avais des reproches ?* Oui, oui, de la famille parce qu'on était mal jugé. »
Benoit, 23 ans, CEPMO depuis 5 mois

Les parents vont donc rapidement et plus ou moins fermement inciter leur enfant à rompre avec leurs activités festives à la fois pour prouver qu'ils assurent leur fonction parentale - qui est déjà menacée par le décrochage scolaire de leur enfant - mais également car au vu de leur situation socio-économique souvent précaire il est inconcevable que les jeunes ne participent pas à l'économie domestique et – surtout pour les jeunes filles - qu'ils ne prennent pas part aux tâches ménagères.

« *Et avec votre mère ça se passait comment ? C'était tendu. Quand elle rentrait du boulot et qu'elle voyait que j'avais rien fait... Pas le ménage, pas à manger et que j'étais toujours en pyjama, elle avait les boules !* » Cindy, 18 ans, Épide Bordeaux depuis 5 mois

Les remontrances familiales et les incitations à participer à l'économie domestique ne sont jamais les causes directes et uniques d'un arrêt des pratiques festives. Mais cela ne signifie pas qu'elles n'ont aucune incidence sur les activités des jeunes. D'une part, ces injonctions génèrent d'importantes tensions au sein du foyer qui sont inconfortables pour les jeunes car elles entravent leur volonté de repos et de détente, certains parents allant jusqu'à contraindre leur enfant à se lever le matin à des heures raisonnables.

« *Et votre mère, elle considérait ça comment, toutes ces sorties ? Avec ma mère c'était trop la guerre à cause de ça ! Ça veut dire, je m'embrouille toujours avec elle et tout ! Genre moi et ma mère on pouvait pas ! Genre c'est la guerre ! Mais quand je dis c'est la guerre, c'est la guerre !* » Abby, 20 ans, E2C Paris depuis 2 semaines

D'autre part, en plus des tensions familiales que suscite leur « inactivité » et qui contraignent le repos physique, la pression des parents se manifeste par la cessation du versement de tout argent de poche. Les relations avec les parents se dégradant de jour en jour, il n'est plus possible pour les jeunes de leur réclamer de l'argent pour leurs sorties. Et lorsqu'ils disposent de quelques économies, celles-ci sont maigres et disparaissent très rapidement. Ce manque d'argent a pour effet de modifier considérablement leur rythme de vie. Il impose d'espacer ou de stopper les sorties en boîte de nuit et/ou de diminuer la consommation d'alcool et

éventuellement de stupéfiants. Plus ou moins directement et volontairement, les parents entravent donc à la fois les activités visant le repos physique et celles visant le repos cognitif.

« Au début ouais j'étais content de dormir et tout ! Mais après... J'avais aucun argent ! Et ça m'empêchait de tout faire. Je pouvais pas sortir, rien. Aucun contact, aucune relation et avec les filles ça allait pas du tout. J'étais associable, je voyais plus personne. J'avais pas d'argent, je bougeais pas ! Parce que ma mère elle me donnait le strict minimum parce que je méritais pas. » Karl, 20 ans, microlycée d'Agen depuis 3 mois

« Avant, j'étais chez moi, j'étais à des soirées, c'était la belle vie quoi. Mais après... Le gros problème c'est que j'avais plus d'argent. » Alex, 21 ans, E2C Paris depuis 8 mois

Alors que les sorties festives se restreignent progressivement par le manque d'argent, c'est par la même occasion tout un pan de leur « sociabilité de l'inactivité » qui disparaît, de même que les ressources que celle-ci pouvait offrir pour établir un rapport positif au temps libre. Leurs journées ne sont plus rythmées par les sorties nocturnes qui organisaient jusque-là le quotidien. Lorsqu'ils habitent sur des territoires ruraux, les jeunes se replient sur eux-mêmes et sont gagnés par les sentiments de solitude. Quand ils habitent au cœur ou à la périphérie d'une grande ville, ils restent auprès de ceux qui comme eux sont déscolarisés et sans ressources, avec pour seul objectif « *de faire passer le temps* ». Il ne s'agit d'ailleurs pas forcément d'amis mais plutôt de connaissances, d'« autres pareil-que-soi » pour reprendre l'expression de Michel Fize (2008, p.51), avec qui ils partagent ce temps libre mais guère plus. Si contrairement aux jeunes qui vivent sur des territoires ruraux, les jeunes habitant en ville sont rarement seuls, il n'en reste pas moins que le groupe ne protège plus de la solitude et qu'à défaut de s'ennuyer seul, ils s'ennuient ensemble⁹⁰. Le regroupement vise alors à « *tuer le temps* » et non plus à en profiter.

« On était sept sans école, sans argent et on était tout le temps ensemble. À *faire quoi* ? Rien, on restait dans le quartier. On n'avait pas d'argent donc on zonait. » Lydia, 23 ans, E2C Paris depuis 2 mois

Rappelons également que si le temps libre était précédemment vécu comme un temps de satisfaction et d'apaisement c'est aussi car en se soustrayant aux temporalités contraintes les jeunes avaient l'impression d'être les maîtres de leur existence. Or la pression familiale quotidienne associée au manque d'argent et à l'ennui prouvent que leur liberté n'est qu'un

⁹⁰ Michel Fize parle ainsi de « solitude de groupe » (2008, p.51).

leurre. Ils sont encore pleinement dépendants des parents et ces derniers ne manquent pas de le leur rappeler.

« *Qu'est-ce qui vous motive à chercher du boulot ? C'est mes parents. Ils en ont eu marre parce que déjà, ils me payent tout ! Ils ont dit que si je fais rien, ils allaient plus m'aider, ils allaient plus rien me payer. Ils ont dit que si je trouvais rien, j'aurais plus mon indépendance !* » Agata, 19 ans, Épide Bordeaux depuis 5 mois

« *Après je me suis retrouvé chez ma mère dans un tout petit appart. Et là c'était toujours aussi bien ? Ah non, non, là c'était tout petit, je dormais dans un tout petit canapé, je mangeais dans le canapé, je faisais tout sur le canapé ! C'était horrible. J'en avais marre de rester avec ma mère. Moi ce que je voulais c'était un appart à moi, des sous qui tombaient tous les mois et là j'aurais été content. Non, là c'était la merde.* » Tom, 26 ans, E2C Bordeaux depuis 8 mois

Leur sensation de liberté s'étirole donc le temps passant et ils s'aperçoivent qu'ils ne sont en réalité ni libres ni autonomes. Dès lors, il devient particulièrement difficile de revendiquer et d'adhérer à l'identité de « rebelle hédoniste » qu'ils s'étaient préalablement construite et qui servait de refuge. N'ayant plus les moyens matériels et subjectifs d'étayer cette identité, ils en perdent les dimensions sécurisantes et régénératrices et elle se transforme à son tour en une identité stigmatisée. Il devient alors urgent d'aller conquérir cette liberté et cette indépendance qui sont perçues comme les gages de leur bien-être.

Si le temps libre avait un objectif lors de la première phase - celui de se reposer - cet objectif se dissout peu à peu. Non seulement les jeunes ne disposent plus de moyens suffisants pour y accéder mais il perd de sa légitimité. Les quelques semaines ou quelques mois passés à alterner les sorties et les longues plages de sommeil ont permis de compenser le mal-être et l'épuisement liés à leur scolarité et ils ont désormais le sentiment de s'être reposés. La question du mérite à disposer de ce temps libre à sa guise se pose, et des sensations de culpabilité émergent.

« *C'est facile quand on arrête les études, de faire plus rien, de se lever à 14h tous les jours, de se lever hyper tard et de rien faire. J'allais en boîte, je sortais, je dépensais mon fric n'importe comment, je faisais le con quoi. Ça c'est facile et je l'ai fait pendant deux mois à peu près. Et ça m'a bien reposé. Mais au bout de deux mois, t'es bien reposé et là tu te dis je peux plus continuer comme ça.* » Louis, 20 ans, CEPMO depuis un an et demi

« En même temps, je commence à avoir un mal intérieur parce que je culpabilise du fait que je ne fais pas grand-chose mais dans un autre sens je me sens bien parce que je me repose et j'avais besoin de me reposer. Mais après je commence à culpabiliser. » Farid, 22 ans, CEPMO depuis 5 mois

Le temps libre perd donc de son intérêt à mesure que ses finalités objectives et subjectives disparaissent. Les sensations de routine et de lassitude prennent le pas sur la satisfaction procurée par le repos physique et les activités festives auxquelles ils ont mis un terme faute de moyens financiers pour se les permettre et/ou car celles-ci ne faisaient plus sens. L'espace des possibles se referme et le quotidien n'est plus une source de repos mais de monotonie. L'absence de but et de planification de ses journées qui était agréable lors de la précédente phase devient particulièrement pesante car le temps libre a été exploré de bout en bout et qu'il ne se résume plus qu'à une « reconduction compulsive du même » (Cingolani, 1986). Comme l'explique Cédric : *trop de cool tue le cool !* ». Alors que dans la première phase les jeunes découvraient les ressources offertes par le temps libre, ces dernières perdent de leur superbe une fois qu'elles ont été exploitées.

« *Et vous vous sentiez bien ?* Oui au début mais après on ressentait la galère. Parce qu'au final dormir le matin et tout c'était bien mais au bout d'un moment on n'a plus rien à faire et quand c'est tout le temps la même chose, c'est la routine. » Samuel, 19 ans, Épide Bordeaux, sortie « positive » depuis 4 mois

Ce basculement dans les manières d'appréhender et de vivre le temps libre ne se fait pas de manière brutale. Pour que ce dernier devienne un temps contraint, il faut auparavant qu'il devienne un temps creux c'est-à-dire un temps vide de sens - objectif et subjectif - pour les jeunes. Au même titre que les autres temporalités, le temps libre est un temps ambivalent : « parler d'ambivalence, c'est insister sur le fait que nos organisations temporelles instables semblent être commandées par des sortes de tropismes qui peuvent alternativement en fonction des circonstances se manifester sur un mode positif ou négatif. Ce sont ces tropismes qui produiraient un genre d'oscillation, voire de basculement, dans la façon d'éprouver le temps » (Boutinet, 2004, p.34). Les circonstances auxquelles fait référence Boutinet ne sont ici pas autre chose que la rencontre entre les ingrédients de l'action proposés par le temps passé et ceux proposés par le temps présent. Le temps libre peut être « un projet stimulant d'un vide environnant à habiter » (*Ibid.*) lorsque l'on dispose des ressources nécessaires pour lui donner une signification et le faire vivre subjectivement. C'est ici le temps passé et particulièrement les difficultés scolaires et/ou familiales précédemment affrontées qui font de ce temps objectivement vide un temps subjectivement plein car il lui donne un objectif

légitime, celui du repos physique et cognitif. Mais lorsque le temps présent relaie par le biais du contexte familial les injonctions à l'activité, on assiste à une perte de confiance dans les significations accordées au temps libre. À mesure qu'ils se lassent de leur situation, les jeunes s'en décentrent et prennent progressivement conscience des écarts existants entre leur statut de décrocheur et les impératifs sociaux : « ce qui va fixer une temporalité dans un cas de figure plus qu'un autre, c'est d'abord la consonance ou la dissonance perçue entre la temporalité vécue par le sujet et la temporalité sociale ambiante » (*Ibid.*, p.59). Dès que l'ennui se fait sentir et que les dissonances sont perçues, le temps libre devient un temps d'assujettissement qui n'a plus rien de régénérateur. Ce faisant, les jeunes partent à la conquête d'un nouveau sens à leur quotidien.

C) Le temps du désenchantement : la confrontation avec le marché du travail

Au cours de la seconde phase de la séquence de raccrochage, le temps libre se vide de sens et perd donc son aspect sécurisant pour devenir un temps inconfortable qui ne propose plus un repos compensateur mais des sensations d'ennui. Dans une troisième phase et afin de briser cet ennui, les jeunes tentent d'insuffler un nouveau sens au quotidien par l'investissement d'activités socialement valorisées. Il s'agit désormais de renverser le stigmate non plus en affirmant sa dissidence - puisque cette manière de vivre son décrochage n'apporte plus les effets identitaires escomptés - mais en « *entrant dans le rang* ». Le choix de se tourner vers des activités socialement valorisées participe donc d'une volonté de réorienter leur trajectoire en trouvant des moyens - légitimes cette fois - d'occuper le temps laissé vacant par le décrochage. Si les moyens mis en œuvre pour occuper son quotidien changent de nature lors de cette troisième phase, l'objectif des jeunes reste le même : affirmer son individualité en dehors de tout lien avec l'espace scolaire. À ce moment-là, la volonté de « remplir » le quotidien ne se traduit que rarement par la reprise d'une formation. Les souvenirs douloureux de l'école sont encore trop présents et s'il est question de mettre fin à la « pause temporelle », il n'est pas encore question de réduire la distance spatiale avec l'école.

« Donc je sors de tout ça [de l'école] complètement anéanti. J'étais mal, vraiment mal. On me dirige vers l'hosto et j'y reste deux mois. Je voyais une psychologue, une conseillère d'orientation, une nutritionniste, pleins de gens

comme ça. Après pendant un an, je geekais, je jouais 24 heures d'affilées, j'étais scotché donc embrouilles avec mon père. Je me couchais vers 7h, et je me levais à 18h, mon père rentrait du boulot, il me voyait émerger et il pétait un câble ! (...) Donc là je décide d'entrer dans l'armée.

Et reprendre l'école ça aurait pas été possible ? Non, non, non ! Impossible ! En même temps, la dernière image que j'ai eu de l'école c'est un conseil de discipline qui te coupe les jambes, tu pars en rampant, t'as envie de crever, t'es un déchet ». Jérémy, 20 ans, CEPMO depuis 5 mois

Ce n'est donc pas vers l'école ou vers la reprise d'une formation qualifiante que les jeunes se tournent mais vers le marché du travail. Donner un sens à son quotidien réclame désormais d'acquérir rapidement une indépendance financière et/ou d'être en mesure de participer à la vie familiale. Se lancer à la recherche d'un emploi est alors autant une façon de prouver sa valeur en s'engageant dans une nouvelle dynamique qu'ils espèrent marquée par la réussite, qu'une manière de concrétiser leur aspiration à l'indépendance.

« Sa vie c'est bien de la rêver mais un jour faut la vivre. Je voulais vivre une vie de mon âge ! J'ai une copine, je veux l'inviter à boire un verre. Ah mince ! Le portefeuille, il est vide. Alors, elle va peut être le payer une fois, deux fois mais au bout d'un moment ça devient gênant. Et l'égo est touché ! » Medhi, 24 ans, E2C Paris depuis 2 mois

« *Comment vous vous sentiez ?* C'était bien mais dur. Bien parce qu'il y avait plus d'école, j'étais nourri, logé, c'était bien. Et dur parce qu'à la fin du mois je voulais m'acheter des trucs et ma mère elle me disait « tu as arrêté l'école donc il faut que tu assumes ». Donc je me sentais bien mais en même temps pas libre parce que j'avais toujours la pression de la famille ». Romane, 20 ans, E2C Paris depuis 2 mois

Le désir d'entrer en emploi est à la fois un désir de profiter de la reconnaissance sociale que procure le travail salarié et un désir de quitter la sphère familiale pour s'accomplir en tant qu'individu. Toutefois, le contexte socio-économique contrarie leurs plans et après le temps de l'ennui vient celui du désenchantement. En effet, cette confrontation au marché du travail produit de fortes désillusions car contrairement à ce qu'ils imaginaient, trouver un emploi quand on ne peut se prévaloir d'aucune expérience professionnelle et qu'on ne détient aucun diplôme n'est pas chose aisée.

« Après, je fais des petits trucs au black vite fait.

Des petits trucs au black ? Oui, des petites missions, des trucs de courte durée. En fait j'ai voulu m'inscrire en intérim mais je pouvais pas parce que j'avais pas assez d'expérience ! Ça veut dire que j'étais en train de galérer parce que

moi je voulais travailler mais je pouvais pas ! » Lydia, 23 ans, E2C Paris depuis 2 mois

Si la volonté d'obtenir un emploi est donc contrainte par le contexte socio-économique et les attentes des employeurs, elle l'est aussi par le contexte territorial. Les difficultés d'insertion sur le marché du travail sont encore plus nombreuses lorsque les jeunes vivent sur des territoires ruraux et que leur capacité de mobilité est faible voire inexistante.

« Je me faisais chier. Je faisais rien, ça m'énervait.

Et pourquoi vous avez pas cherché du boulot du coup ? Parce qu'en fait j'étais en campagne et j'avais pas de moyen de transport ! J'avais rien à côté. Les villages à côté ils étaient à 5 ou 10 kilomètres. Et j'avais rien pour y aller parce que j'habitais en pleine campagne. J'ai demandé à mon oncle de m'amener chercher du travail mais il a dit que c'était à ma mère de le faire. Mais moi ma mère, je la voyais pas puisqu'elle était toujours chez son copain ! » Tiphaine, 18 ans, Épide Bordeaux depuis 2 mois

Outre les caractéristiques objectives des contextes socio-économiques qui, on l'a vu, jouent en défaveur de l'insertion professionnelle des non-diplômés, il faut également noter que les jeunes ont bien des difficultés à savoir comment ils doivent s'y prendre pour trouver un emploi.

« *Vous avez cherché du boulot du coup ?* Oui oui mais on va dire que j'avais une vision différente de la recherche de travail. Pour rechercher du travail pour moi c'était t'envoies des CV et puis t'attends sauf que non en fait y'a pleins de trucs à faire derrière. Moi j'envoyais des CV mais je prenais pas la peine de rappeler, je me déplaçais pas ! » Bachir, 21 ans, E2C Paris depuis 7 mois

Malgré l'absence de diplôme et d'expérience professionnelle à faire valoir, certains jeunes parviennent à obtenir un emploi. Contrairement à ceux précédemment cités, ils peuvent s'appuyer sur leur capital social et mobiliser leur réseau familial ou amical pour s'insérer sur le marché du travail. Mais ils ne sont pas pour autant protégés des désillusions. Entrer sur le marché de l'emploi ne signifie pas s'y épanouir. Au regard de leur niveau scolaire et de leur absence de qualification, les jeunes ne peuvent se permettre d'être exigeants sur les types d'emplois occupés et ils sont rarement l'objet d'un choix. Ils occupent les emplois disponibles c'est-à-dire ceux dont ne veulent pas les diplômés et qui sont aussi les plus précaires tant du point de vue du type de contrat - quand leur activité est déclarée - que du niveau de rémunération et du degré de pénibilité du travail effectué.

« Le problème c'est que je travaillais de 8h à 18h et je suis pas bien payée. Pourquoi ? Parce que j'ai pas de diplôme. Pour les diplômés, ils touchent 9 euros de l'heure et moi que 7 alors qu'on fait la même chose ! J'en avais marre. Parce que j'étais toute la journée dehors, que j'étais pas bien payée. Ça c'est la première chose. La deuxième chose, c'est que c'était trop fatiguant ! Je commençais à péter un plomb. Pourquoi je vais rester dans ce métier là où je suis pas contente, où j'ai mal au dos ? » Farida, 21 ans, E2C Paris depuis 3 semaines

Les désillusions qui accompagnent leur entrée sur le marché du travail portent à la fois sur le contenu de l'expérience professionnelle et sur ses effets identitaires. Les emplois qu'ils décrochent sont souvent manuels et les tâches effectuées répétitives, soumises à une cadence imposée qui nécessite de tenir le rythme et qui n'offre aucun espace de liberté. Outre la fatigue morale, ces emplois provoquent aussi d'importantes douleurs physiques, de sorte qu'aucun plaisir n'émane des tâches effectuées.

« J'ai travaillé dans un salon de coiffure grâce à ma tante mais après j'ai arrêté parce que je travaillais au black et c'était chiant, y'a pas d'horaires. Tu finis à n'importe quelle heure ! C'était trop fatiguant ! Au bout d'un moment c'est trop chiant ! » Abby, 20 ans, E2C Paris depuis 2 semaines

« Je fais 4 mois d'élagage au black et je vois que c'est un boulot super dur parce que l'élagage, c'est galère, tu finis la journée, t'as mal partout. Et en plus c'est que l'hiver qu'il y a du travail donc après l'été je galérais. » Jean, 21 ans, CEP MO depuis 5 mois

Plus que de ne pas trouver de plaisir dans les tâches effectuées, ces emplois vont à l'encontre des effets espérés. Loin de rassurer l'estime de soi, ces expériences professionnelles la menacent. Alors qu'ils en attendaient une reconnaissance sociale, ils estiment y être déconsidérés, par les clients mais également par les employeurs qui selon eux manquent d'humanité et refusent souvent de payer les heures supplémentaires.

« J'ai travaillé un mois et j'ai beugué ! (...) Les gens, ils vous prennent pour des chiens ! Vraiment on était des chiens ! Au bout du mois, je leur ai dit, j'arrête, je peux pas ! » Brahim, 19 ans, Épide Bordeaux depuis 2 mois

« Ça s'est super mal passé, je suis tombée sur des gens qui étaient super racistes, du coup olala... Alors que je suis très gentille. Mais les gens ils me crachaient dessus, me sortaient des trucs... vraiment c'était dégueulasse : « oui les noirs, ils sont juste bons à être des esclaves ».

Qui disait ça ? Une vieille dame chez qui je faisais les ménages. Elle me disait qu'elle préférerait mourir plutôt que de me voir. Je pleurais et tout, c'était insupportable, c'était trop dur. Les insultes j'en pouvais plus. Parce qu'ils me

disaient que j'étais leur bonne, j'en pouvais plus ! » Aminata, 28 ans, E2C Bordeaux depuis 8 mois

« Un jour mon grand-père il se casse la gueule dans la douche, il saignait et tout donc j'appelle l'ambulance, l'ambulance débarque, j'appelle mon patron pour lui dire « écoutez là je vais être en retard, mon vieux a eu un problème, je vais aux urgences ». Ça dure deux heures, je repars au boulot et là le chef me crie dessus ! Il a pétié un câble et il m'a viré. Le mec m'a même pas payé alors que je travaillais 45 h, il me devait 1600 euros sans compter les heures sup et lui il a pas voulu me payer, il a rien voulu comprendre ! » John, 26 ans, E2C Bordeaux, sortie « positive » depuis 4 mois

À l'image de l'expérience scolaire, l'expérience professionnelle est souvent vécue sur le mode de l'aliénation. Comme à l'école et pour des raisons somme toute comparables, l'expérience professionnelle est vide de sens. Du fait de leur absence de diplôme et de qualifications, les jeunes ne peuvent pas faire valoir de compétences particulières qui leur donneraient la possibilité d'affirmer leur valeur et de revendiquer leurs droits. Ils savent qu'ils sont facilement interchangeables et qu'ils sont soumis aux injonctions de l'employeur, sans possibilité de négociation. Face à ces expériences professionnelles négatives, trois types de réactions peuvent être identifiées : le maintien dans l'emploi, la fuite du monde du travail, la mise en place d'activités délinquantes.

Malgré la pénibilité du travail, certains jeunes s'accrochent plusieurs mois voire plusieurs années à ces types d'emplois. Certains en acceptent les contraintes car le salaire compense les frustrations et que la dévalorisation au travail est modérée par la reconnaissance familiale que leur procure le statut de salarié. Pour ces jeunes, les attributs sociaux du travail - accès à la normalité et à l'indépendance - l'emportent sur l'absence d'intérêt au travail et permettent de surmonter les difficultés rencontrées au sein de l'entreprise.

« Arrive l'été, mon frère travaillait dans le déménagement à l'époque, il me fait rentrer dans la boîte et j'y reste 5 ans. Comme j'étais le plus petit de taille, je passais dans les combles. Donc on me jetait dans le trou et moi je vidais, j'avais le dos massacré ! Mais ce qu'était intéressant, c'est la paie. T'es journalier, contrat à la journée donc plus d'argent, c'était la vie de pacha, plein d'argent ! C'était confortable. » Yannis, 23 ans Épide Bordeaux depuis 3 mois

Pour les jeunes qui ont le plus mal vécu la phase précédente ou qui ont rencontré le plus de difficultés à être embauché, le maintien en emploi se justifie principalement par le refus de retourner dans ce temps libre qui provoque désormais l'ennui et l'inconfort. Dans ce cas, le travail est réduit à sa finalité d'occupation du temps et de structuration de la vie

quotidienne (Schehr, 1999). S'il n'est attractif ni dans le contenu ni dans les effets, à partir du moment où le temps libre est assimilé à un temps perdu et désagréable, il devient, comme le relève Linhart, « la seule bouée de sauvetage » à laquelle raccrocher son quotidien : « tout vaut mieux que cette attente, ce vide dans lequel on se morfond, ce temps sans les autres et sans signification » (1981, p.30).

« Je commençais à en avoir marre. Je travaillais, je travaillais, je travaillais et au fur et à mesure ça m'a saoulé de faire toujours la cuisine ou la caisse, ça me plaisait pas.

Donc vous avez démissionné ? Non j'y suis resté 5 ans parce qu'il fallait une autre solution, un autre travail donc je continuais toujours à Macdo parce qu'avant de quitter un travail, faut déjà voir si on peut être embauché autre part ou pas. Parce que moi je veux pas rester chez moi toute la journée, je perds mon temps, je veux pas rester chez moi sans rien faire ! » Jules, 21 ans, E2C Paris depuis 10 mois

Mais certains jeunes restent également en emploi car ils n'ont guère le choix. La précarité de leur situation impose de travailler afin de subvenir à leurs besoins. C'est particulièrement le cas des jeunes dont le décrochage est « forcé » ou « encadré » et se manifeste à la suite d'une rupture ou d'un non renouvellement du contrat avec l'ASE. Pour eux, les ingrédients du décrochage étaient indépendants du contexte scolaire et ils ont quitté l'école sans en garder de quelconques souvenirs négatifs, et avec le souhait d'y revenir dès que possible. Ce souhait est d'autant plus prégnant que les emplois alors occupés sont peu gratifiants. Dans ces situations relativement spécifiques - puisqu'elles ne concernent que 6 des 120 jeunes rencontrés - les deux premières phases décrites - la satisfaction du temps libre puis l'ennui - ne se manifestent pas dans les parcours. Le décrochage se couple à l'entrée immédiate en emploi et le raccrochage est alors uniquement indexé à la capacité d'accéder à des ressources financières suffisantes pour revenir vers une formation et s'y investir. C'est par exemple le cas de Justine qui, rappelons-le, quitte l'école au moment où l'ASE l'informe qu'elle ne peut pas bénéficier d'un contrat jeune majeur.

« C'était bien beau de travailler, de gagner de l'argent mais c'était pas intéressant comme métier et je me voyais pas faire ça encore pendant 5 ans ! Je voulais faire quelque chose qui pouvait me plaire davantage et puis j'avais réussi à mettre de côté et c'est pour ça que je me suis permise de pouvoir reprendre mes cours. Parce que dès lors que j'ai arrêté mes cours et que j'ai commencé à travailler, je savais que j'aurais voulu reprendre mes cours à un moment où à un autre et pouvoir passer mon bac sauf que je pouvais pas le passer tout de suite, il fallait que je puisse mettre de l'argent de côté, que je

puisse travailler un certain temps pour avoir l'occasion de me permettre de rester un an sans travailler et que ça puisse pas me pénaliser dans tous mes frais. » Justine, 21 ans, microlycée 93, sortie « positive » depuis 5 mois

Si pour diverses raisons certains jeunes occupent donc ce type d'emplois précaires et peu épanouissants durant plusieurs mois ou plusieurs années, d'autres ne parviennent pas à supporter les conditions de travail qui leur sont imposées. Ni leur volonté d'autonomie, ni les fonctions d'occupation et de structuration du temps offertes par le travail ne parviennent à compenser la pénibilité de leur expérience professionnelle. Pour ces jeunes qui sont aussi ceux qui ont décrit une expérience scolaire particulièrement douloureuse, il est encore préférable de s'ennuyer et de « galérer » financièrement que d'être humilié et rabaissé, la violence symbolique du travail rappelant la violence symbolique de l'école.

« Mais ça dure pas très longtemps le travail.

Pourquoi ? Les petits boulots, c'est vraiment dur. Et puis, je me suis fait virer.

Pour quelle raison ? Violence. Il y a un client qui s'est attaqué à moi. Il y a des personnes qui aiment le journal et d'autres qui n'aiment pas du tout le journal. Et je suis tombé sur une personne qui aime pas du tout le journal et au lieu de s'attaquer à la personne qui fait le journal c'est au distributeur qu'il s'est attaqué. Moi je suis calme et au début, j'ai essayé de lui parler. Mais il y a un moment où le sang il est monté dans ma tête. Je me suis fait attaquer. Et moi je vais pas rester là à prendre les coups ! Je suis obligé de me battre ! Et pour eux [les patrons] c'était ma faute ! J'étais énervé moi ! Je leur ai dit qu'ils vont le payer ! » Cédric, 23 ans, E2C Paris depuis 7 mois

Enfin, une minorité de jeunes ne renoncent pas à leur vœu d'autonomie et d'indépendance mais aux moyens d'y parvenir. Les difficultés d'insertion sur le marché du travail cumulées à d'importantes difficultés financières poussent certains d'entre eux à se tourner vers des activités délinquantes. C'est par exemple le cas de Medhi. Suite à son décrochage, il cumule durant un an un emploi de livreur la journée et un emploi de maintenance en informatique le soir. Si ces deux emplois ne l'intéressent guère, qu'ils sont pénibles et peu rémunérés, il s'y accroche car il est dans une situation de grande précarité. À 19 ans, il perd ces deux emplois et ne peut bénéficier d'aucune aide sociale dans la mesure où les activités qu'il exerçait n'étaient pas déclarées. Il tente pendant plusieurs mois de retrouver un emploi avec pour seule exigence que celui-ci soit déclaré, sans succès. Son objectif d'acquérir une indépendance par l'obtention d'un emploi salarié étant entravé par le contexte socio-économique, c'est la délinquance qui va lui donner les moyens de l'atteindre.

« Quand j'ai arrêté de bosser je suis parti en vrille. À partir de là, je me suis laissé engrener dans la délinquance, au fur et à mesure. C'était la dégringolade. On en arrive à faire des conneries pour faire son argent ! Pour gagner son pain ! Je cambriolais et j'ai été auteur de quelques braquages aussi, à main armée. J'ai fait un casino une fois, des magasins, des apparts. On avait monté quasiment une petite entreprise.

Et pourquoi vous commencez à faire ça ? C'était au black les boulots donc pas de chômage. J'ai pas pu bénéficier d'une aide. J'ai cherché un boulot en 35h qui m'aurait aidé à avoir un appartement mais j'ai jamais rien eu. Et parce que là j'ai connu vraiment la précarité. Beaucoup de difficultés, à tous les niveaux. Je devais 6000 euros à la banque, je devais 2000 et quelques à la RATP et SNCF. Donc ça j'ai pu le rembourser par le biais de la délinquance. Vous savez, quand vous vous levez le matin, vous vous dites, il faut mon indépendance, il faut que j'ai de l'argent. Ne serait-ce que deux ou trois mois, le temps de trouver un emploi ! Quand vous arrivez à ce niveau de précarité, pour vous en sortir il y a que la délinquance. Moi j'ai trouvé que ça comme solution ! J'ai pas l'âge pour avoir des aides, j'ai personne, il fallait bien que je me débrouille ! Et vu que les employeurs se faisaient très rares et se bousculaient pas pour m'appeler... Sur tous les CV que j'ai déposés j'ai eu qu'un seul appel, il me dit « oui, ça serait bien qu'on se voit au cours d'un entretien. Je serai là dans deux semaines ». Sauf que deux semaines, quand on est à la rue, deux semaines, c'est trop long ! Deux semaines ! Même si vous êtes pris et même si vous commencez le jour même, il faut encore un mois pour toucher le salaire parce que je pense que c'est assez gênant de demander le premier jour une avance ! » Medhi, 24 ans, E2C Paris depuis 2 mois

Que les jeunes parviennent ou non à s'insérer sur le marché du travail, la confrontation à celui-ci, associée aux expériences précédentes, a un impact majeur sur le processus de raccrochage car elle conduit à une remise en cause progressive d'une partie des arguments qui soutenaient les ingrédients du décrochage. C'est d'abord les perceptions de l'inutilité de l'école et du diplôme pour l'insertion professionnelle qui sont éprouvées. Rappelons que ces perceptions se nourrissaient des éléments des contextes d'existence et de ceux du contexte scolaire. D'une part, les expériences scolaires négatives des *autrui significatifs* associées à la précarité socio-économique des familles faisaient naître des doutes quant à l'utilité réelle de l'école pour la vie professionnelle future. D'autre part, leurs propres expériences scolaires ne permettaient pas de reprendre confiance dans le mérite scolaire et tendaient même à donner à ces contestations une dimension instrumentale. Les conditions d'existence et les contextes scolaires produisaient donc un ensemble d'expériences qui s'harmonisaient pour produire un système de raisons contribuant simultanément au développement et au maintien de ces perceptions. Parmi la multitude des éléments des contextes à disposition, les jeunes

transformaient en ingrédients de l'action non pas les éléments favorables à la scolarité - tels que l'importance du diplôme pour l'insertion professionnelle ou le taux de chômage plus important des non-diplômés - mais ceux qui lui étaient défavorables c'est-à-dire la dévalorisation des diplômes, leur perte d'importance sur le marché du travail ou le chômage des diplômés.

Or, progressivement, ils commencent à questionner cet ingrédient de l'action. Les éléments proposés par les contextes n'ont pourtant guère changé : les expériences scolaires de leurs *autrui significatifs* restent majoritairement négatives, les familles sont toujours en proie à des difficultés économiques et leur propre expérience scolaire reste perçue comme une expérience douloureuse. De même, les caractéristiques objectives du contexte socio-économique restent inchangées : malgré les quelques mois qui se sont écoulés depuis leur décrochage il est toujours aussi difficile de s'insérer sur le marché du travail quand on n'est pas diplômé et l'obtention d'un diplôme n'est toujours pas le gage d'une insertion professionnelle rapide et épanouissante. Les contextes ne changent donc pas. En revanche, la confrontation au marché du travail permet d'éprouver personnellement - et non plus à travers l'expérience de leurs *autrui significatifs* - les difficultés d'insertion professionnelle et plus largement ce qu'est la vie quotidienne sans école, sans diplôme et sans emploi.

« À ma sortie du lycée c'était tout beau, tout rose mais en fait dehors c'est la jungle, surtout dans les grandes villes. Les gens qui se disputent tous les matins devant Pôle emploi, non, je connaissais pas ça. Quand on est au lycée, on pense pas à ça. Je m'attendais pas à ce que ce soit aussi dur. Là tu vois la vie active, bon plutôt inactive mais la vie en générale quoi. Ca met un coup derrière la tête, tout n'est pas tout beau, tout rose ! » Farid, 22 ans, CEPMO depuis 5 mois

« Je commençais à comprendre que l'école c'était important, que si on est diplômé, on peut plus avoir de débouchés au niveau du métier choisi. Si on n'a pas de diplôme c'est encore plus chaud. Celui qui a pas de diplôme, il a pas beaucoup de vacances, il est pas forcément bien payé et pas de CDI ». Alessandro, 19 ans, Épide Bordeaux depuis 3 semaines

« Quand j'ai essayé de travailler, j'ai fait beaucoup de boîtes d'intérim, j'ai vu que pas avoir de diplôme ça le faisait pas. C'était que des emplois pas stables et là on commence à se rendre compte qu'on n'a pas de compétences, qu'on n'a rien du tout. Mais ça avant on sait pas ! » Théo, 18 ans Épide Bordeaux depuis une semaine

« *Quel regard vous portez aujourd'hui sur l'école ?* Aujourd'hui, tout le contraire d'avant. Je pense que c'est bien, c'est bien l'école. C'est important.

Quand on est jeune on se rend pas compte de ça, que plus tard on va devoir travailler comme des fous pour pouvoir gagner notre vie.

Et qu'est ce qui vous a permis vous de réaliser ça ? Les échecs, les choses par quoi je suis passé. Parce que je me dis que si j'avais pas arrêté l'école, je sais que j'aurais pu aller plus loin, plus loin que ça. Je sais que j'aurais pu avoir mon BEP. Je sais qu'à l'heure d'aujourd'hui j'aurais pu passer les concours d'auxiliaire et faire mon rêve d'être auxiliaire ». Romane, 20 ans, E2C Paris depuis 2 mois

« Le fait d'avoir été 5 ans dans la vie active, ça change quand même pas mal la vision des choses.

C'est-à-dire ? C'est-à-dire que...Se rendre compte de l'importance des études déjà. (...) Se retrouver livré à soi même, passer des entretiens d'embauche, payer ses factures, trouver un appartement et là notre vie en dépend alors qu'au lycée, quand tu vas pas en cours, ça va pas faire beaucoup de différence sur le compte en banque. On change rapidement, quand on rentre dans la vie active on n'a pas le choix. On se rend compte qu'on n'a pas de belles perspectives sans le bac, on peut pas faire un métier qui nous plaît, que un métier qu'on subit ». Benoit, 23 ans, CEP MO depuis 5 mois

Outre la remise en cause progressive des perceptions de l'inutilité de l'école, les différentes expériences traversées invitent également à la remise en question du second ingrédient du décrochage que nous avons relevé : l'inefficacité de l'école pour combattre les sensations de tensions qui émergeaient dans les autres trajectoires de vie et que, de par son indifférence, elle contribuait à maintenir ou à renforcer. Le temps passant, les effets des événements biographiques qui avaient frappé - parfois à plusieurs reprises - leur parcours se dissipent. La maladie d'un parent, un décès, un divorce et les contingences de tels événements sont progressivement intégrés au parcours de vie. Les jeunes concernés parlent ainsi souvent de la séquence de raccrochage comme d'un « temps de reconstruction » ou « de renaissance » qui permet de rationaliser ces événements douloureux et d'en pacifier les effets. C'est par exemple le cas de Fanny qui quitte l'école suite à des situations de harcèlement, de Julie qui souffrait de crises d'angoisse moquées par les enseignants ou encore de Marie qui était raillée pour son poids par ses camarades et qui souffrait de problèmes de surdité qui n'étaient pas pris en compte à l' cole.

« Pour moi, cette période c'est un réapprentissage de la vie, une resocialisation (...). Je r apprends à vivre. Il a fallu me réadapter à tout en fait. Me réadapter aux gens, me réadapter à avoir envie de parler. Juste m'enlever de la tête de vouloir mourir ». Fanny, 20 ans, E2C Paris depuis 4 mois

« *Comment tu la décrirais alors cette période ? Si j'utilise un terme hyper pompeux, je te dirai « renaissance ».* Y'a que ça qui me vient comme mot. C'est vraiment ça, une renaissance. J'avais vraiment besoin de tout couper, de voir autre chose. J'avais besoin de pas me concentrer sur l'école, de me concentrer sur moi, sur ma vie à moi, pas le côté scolaire. » Julie, 20 ans, CEPMO depuis 5 mois

« *Pourquoi à ce moment-là tu te dis « faut que ça bouge » ?* Parce qu'en fait il y a eu un moment où... Donc avant tout ça j'étais plus... Déjà en avril 2012 je me suis fait opérer. Donc là j'ai commencé à perdre des kilos, à reprendre confiance en moi et je pense que c'est là. Parce que avant je pouvais pas, je pouvais pas aller vers les gens. C'était pas possible. Donc je pense que c'est ça qui a permis de... Je me suis dit c'est bon, ce problème là il est réglé, il faut que tu reprennes ta vie en main ». Marie, 23 ans, E2C bordeaux depuis 8 mois

Par ailleurs, en plus de permettre une rationalisation des événements, leurs différentes expériences permettent progressivement de constater que si l'école n'était certes pas un espace protecteur, le monde sans école - et particulièrement le monde professionnel - ne l'est pas davantage. Si dans le temps court du parcours la sortie de l'école s'apparentait à « une opération de survie », un moyen de se protéger de l'épreuve supplémentaire que représentait le quotidien scolaire, les « expériences de galère » se multipliant, leur décrochage est peu à peu appréhendé comme un élément venu renforcer la vulnérabilité de leur situation. Loin de les protéger des sources de tensions, les jeunes constatent que le décrochage les a multipliées. Le coût que représentait alors la présence à l'école est nuancé au regard des difficultés qu'ils rencontrent et de ce qu'elles impliquent quant à leur avenir.

« *Vous me dites c'est une prise de conscience d'un coup, mais vous pouvez m'expliquer comment ça se passe ?* Ce qui se passe déjà c'est que mon père était plus malade, il y avait aussi le problème de mon petit copain mais on s'est séparé. Et là je me dit « mais qu'est ce que j'ai fait ? Qu'est ce que je vais faire ? ». J'ai repensé à ... Au début je pensais plus à digérer tout ça mais après je me suis dit que j'avais gâché plein d'opportunités. On se dit mais c'est pas possible quoi ! (...) J'ai réalisé que toute ma vie, pendant 40 ans, je vais trimer, gagner le SMIC, un métier pas facile humainement. J'ai travaillé l'été pour la SNCF sur les voies et en fait je me suis rendue compte que c'était plus facile de rester à une table pendant 5 ans que de travailler comme ça et de pas être du tout reconnu parce qu'est c'est un travail où ils reconnaissent pas du tout les gens. Donc en fait, j'ai commencé à regretter et je me suis dit je suis trop bête, j'aurais pu faire des choses bien et en fait j'ai tout gâché quoi. » Aurore, 21 ans, microlycée 93, sortie « positive » depuis 4 mois

Cependant, la progressive remise en question - et non encore l'abandon - de ces deux ingrédients du décrochage ne suffit pas à la prise de décision de raccrocher. En effet, abandonner ces ingrédients implique aussi de renoncer aux justifications à leur décrochage et d'admettre qu'ils se sont « trompés », ce qui ne se fait pas sans peine.

« Franchement, je me sentais mal. Je me disais, je suis en train de rater ma vie. Je rate ma vie. Mais en fait c'est bizarre parce je réalisais pas vraiment. Mais en même temps je sais que je suis en train de faire une chose qu'il faut pas faire. Enfin, je réalisais mais je voulais pas le réaliser. C'était ça.

Pourquoi vous vouliez pas le réaliser ? Parce que si je le réalisais, faut se dire pourquoi j'ai arrêté les cours et après ça aurait été trop de questions, trop de remises en question. Trop de regrets aussi. Donc ça servait à rien. » Salima, 20 ans, E2C Paris depuis 5 mois

« Je savais qu'il fallait que je fasse des trucs, ça me faisait chier de pas le faire mais je passais outre. Je crois que je me complaisais dans tout ça. (...) J'avais des moments de doute, de remises en question. Mais ça durait pas longtemps. C'était « ouais demain tu fais ça ». Mais le lendemain tu te réveilles et à force d'y réfléchir t'as veillé jusqu'à 1h donc le lendemain tu te réveilles et rebelote et t'oublie toutes les promesses que tu te fais à toi-même. J'étais encore plus bête parce que je savais au fond. C'est pas pareil que si j'ignorais, que si je suis complètement débile. Je le savais mais je le faisais pas. » Lydia, 23 ans, E2C Paris depuis 2 mois

À défaut de provoquer l'abandon des ingrédients du décrochage, la confrontation à la vie professionnelle contribue donc à plonger les jeunes dans une situation d'incertitude et les hésitations quant aux arguments qui fondent leurs actions se font de plus en plus nombreuses.

D) Le temps de la décision : quand Chronos rencontre Kairos

Cette quatrième phase s'ouvre sur une période de doutes qui se transforme rapidement en une période de crise. Le malaise est omniprésent et les questionnements sont nombreux et souvent douloureux car ils imposent un retour sur soi et des projections dans l'avenir dont les jeunes préféreraient se passer tant ils sont sources d'incertitudes. Loin de les apaiser, ce double mouvement de retour sur les trajectoires passées et d'appréhension de l'avenir provoque des angoisses et de la frustration. Certes, de tels sentiments ne sont pas nouveaux et sont souvent présents bien avant le décrochage. Mais ils prennent alors une acuité nouvelle car les jeunes ont tenté de les combattre. Depuis leur décrochage ils ont mis en œuvre diverses stratégies

pour échapper à l'emprise de l'école sur le quotidien, sans qu'aucune des voies empruntées n'aient apportées les satisfactions escomptées. Ils sont donc à nouveau prisonniers de leur statut de décrocheur mais ils ont désormais épuisé les ressources à disposition pour tenter d'occuper le quotidien et pour lui donner un sens, si bien que l'espace des possibles s'est considérablement restreint depuis leur décrochage.

« À la fin, j'étais arrivé à un moment... Ma mère elle me manquait. Franchement, je pensais même au suicide. Je voyais pas du tout comment je pouvais m'en sortir. Je voyais pas du tout, pas du tout, pas du tout. Vraiment pas. J'étais là, je me suis dis « voilà, j'ai arrêté l'école, ma vie elle est foutue ». Bachir, 21 ans, E2C Paris depuis 7 mois

Cette phase correspond pleinement à ce que Catherine Négroni qualifie de « latence » et qui se caractérise par des moments « d'hésitations, de flottements, d'incertitudes (...) C'est un moment caractérisé par des doutes que l'on peut expliquer par la difficulté à « sauter le pas ». (Négroni, 2009, p. 176). Les jeunes questionnent leurs différentes insertions dans leurs réseaux sociaux, leurs projets, leur avenir et la crise ressentie contamine l'ensemble des domaines d'existence provoquant un « recouvrement de contextes » (Grossetti, 2006, p.16).

« Je me sentais hyper mal, je savais plus qui j'étais. Franchement, j'étais en perte d'identité de moi-même, je savais plus qui j'étais ! Je sais même pas... Je savais plus qui j'étais. Je me remettait en question souvent, je me posais des questions sur moi-même.

C'est quel genre de questions qu'on se pose ? C'est euh, « qu'est ce que je ferai dans la vie ? Qu'est ce que je serai ? Est-ce que je ferai quelque chose de bien ou est-ce que je finirai mal ? » Des questions comme ça ou aussi « est ce que je sers à quelque chose » ? Samuel, 19 ans, Épide Bordeaux, sortie « positive » depuis 4 mois

« Des fois je dormais pas de la nuit, je passais mon temps à réfléchir : « Mais qu'est ce que je vais faire plus tard ? Qu'est ce que je vais faire ? » Parce que voilà, il y a ma mère qui m'attend au Maroc, mes sœurs. J'ai pas quitté mon pays et ma famille pour rester dans la maison. Rien que d'y penser là... Des fois même quand j'allais à Toulouse voir des amis j'allais avec eux dans les bibliothèques ou à la fac et ils me disaient « il faut faire un truc, il faut faire une formation ». Parce qu'ils me connaissaient avant, ils m'ont vu comment je suis devenu après parce que je suis quelqu'un qui aime bien rigoler avec tout le monde, je suis quelqu'un d'ouvert mais après ils ont vu que j'avais changé. J'avais pas le moral. J'avais la barbe jusque là, j'allais même plus chez le coiffeur. » Ali, 21 ans, microlycée d'Agen depuis 3 mois

Dans ce moment de « latence » où s'effondrent progressivement les certitudes passées, l'action est en suspension. Les ingrédients proposés par les expériences passées et qui ont poussé au décrochage s'entrechoquent avec ceux qui émergent de chacune des phases qu'ils viennent de traverser et qui poussent au raccrochage. Or, en se croisant, ces deux types d'ingrédients de l'action - ceux qui sont en faveur du décrochage et ceux en faveur du raccrochage - s'annihilent réciproquement, figeant les possibilités d'action. C'est dans ce contexte-là que l'avènement d'un événement relativement anodin conduit à évacuer l'un ou l'autre de ce type d'ingrédients de l'action, et permet de sortir de l'état d'indécision.

« À un moment ça m'a saoulé ! Je commençais vraiment à péter les plombs ! J'en avais marre de rien foutre ! Arrivé au bout d'un an je me suis dit « je suis au chômage, j'ai rien branlé ! Je vais devenir un putain de cassos ! ».

Mais pourquoi la croix [sur le dessin] vous la faites là et pas là ? Parce qu'en fait... ce jour-là exactement, j'ai repris contact avec ma marraine. Voilà.

Et votre marraine elle vous dit quoi ? Ma marraine elle m'a demandé ce que je faisais et je lui ai dit que j'étais au chômage, que l'école ça avait jamais fonctionné. Elle m'a dit « ça serait peut-être bien que tu t'actives à trouver une formation ou alors carrément retourner dans un lycée ». Je lui ai dit clairement que le lycée c'était plus pour moi. Que moi non, ça allait clasher. Mais du coup, je me suis remis à la recherche et là j'ai trouvé une formation.

Et pourquoi le fait de discuter avec votre marraine ça a déclenché cette volonté ? Je sais pas. Mais ça a été un élément déclencheur dans ma vie. Ça m'a vraiment bouleversé. Je l'ai eu le matin au téléphone à 7h30, et bah à 8h30, j'avais CV, lettre de motiv' et j'étais parti ! » Alessandro, 19 ans, Épide Bordeaux depuis 3 semaines

« Et puis à un moment, j'ai dit « non ! Stop ! C'est plus possible ! »

Et pourquoi à ce moment tu te dis « non, c'est plus possible » ? Pourquoi ça intervient là et pas là [sur le dessin] ? Tu vois ce que je veux dire ? Ouais, c'est vrai. Je vois.

Il s'est passé quelque chose ? Franchement, c'est ma mère. Elle m'a pris la tête, elle me disait qu'il fallait que je fasse quelque chose ! « C'est pour ton bien » et à un moment ça m'a fait réfléchir ! J'ai dit « je peux pas rester comme ça » ! J'ai trouvé qu'elle avait raison !

Avant elle te le disait pas ? Si, elle disait « trouve une école » ! Mais je m'en foutais ! Tellement on m'avait mis dans couture alors que je voulais être coiffeuse !

Et pourquoi là tu t'en foutais pas ? Je sais pas... Parce que là ça m'a fait réfléchir... Là, j'ai réfléchi ! » Souria, 19 ans, E2C Paris depuis 7 mois

Des événements de toutes natures et souvent peu signifiants en eux-mêmes sont susceptibles de produire le changement de séquence. Leur seul point commun est leur impact majeur sur le

processus : qu'il s'agisse d'une conversation, d'une dispute, de l'obtention d'un diplôme par un frère, du mariage d'un cousin, de la mort d'un animal de compagnie, tous ces événements provoquent la mise à distance critique de sa situation. L'analyse du contenu de ces événements n'a donc que peu d'intérêt d'une part car ils ne sont pas porteurs d'un sens objectif qui permettrait spontanément de les associer au raccrochage et d'autre part car leur appréhension par les jeunes est variable selon leur contexte d'émergence. Si Alessandro avait reçu un coup de fil de sa marraine quelques jours après qu'il ait quitté l'école, il est fort probable que celui-ci n'aurait pas déclenché la prise de décision. Ce n'est donc pas aux caractéristiques propres de l'événement qu'il faut s'intéresser mais à sa rationalisation c'est-à-dire aux manières par lesquelles il est approprié et incorporé au processus de raccrochage ; une opération subjective que Deleuze appelait la « contre-effectuation de l'événement » et dont la définition qu'il proposait est complétée par Négroni : « Face à l'effectuation objective de l'événement, l'individu humain double ce qui s'est passé par une autre effectuation qui ne garde de l'événement que le sens. Ce n'est pas directement de ce qui arrive objectivement que nous pouvons tirer quelque chose pour définir notre comportement : « Contre-effectuer l'événement, c'est trouver le sens de notre propre devenir par rapport à lui » [Deleuze, 1997] » (Négroni, 2009, p.181).

Quelle que soit la nature objective de l'événement, son pouvoir décisif sur le processus est donc dépendant de la manière dont il est appréhendé. Or, ce travail de rationalisation de l'événement conduit tous les jeunes à lui imputer le même sens subjectif : ils transforment cet événement objectivement banal en Kairos. Kairos est tout à la fois l'à-propos, l'occasion, l'émergence ou l'opportunité. Cette dimension particulière du temps fait référence à un dieu ailé de la mythologie grecque que l'on présente sous les traits d'un jeune homme se distinguant par une abondante chevelure située sur le devant du crâne et par ses déplacements particulièrement rapides. Se saisir de Kairos, dieu « du moment opportun », réclame à la fois qu'il soit à proximité, qu'il puisse être vu par les individus et que ceux-ci soient en mesure de saisir sa chevelure afin d'arrêter sa course. Stopper le déplacement de Kairos n'est donc pas aisé car comme l'écrit Isabelle Châtelet « si Kairos est dans le temps, en Kairos il y a peu de temps » (2010, p.67).

Un certain nombre de conditions doivent donc être remplies pour que le travail de rationalisation conduise à transformer un événement banal en Kairos. Comme le précise Marc Bessin, si « l'occasion a été saisie, si ce moment opportun a été choisi parmi d'autres, c'est que, consciemment ou non, des différenciations, un tri et des priorités ont été effectués »

(1998, p.64). C'est ici que la rencontre de Chronos et de Kaïros est décisive car si Kaïros déjoue la linéarité de Chronos, c'est bien Chronos qui va autoriser l'émergence de Kaïros dans le parcours. Alors que Kaïros représente la figure du temps court qui agit, provoque et date la réorientation des parcours, Chronos personnifie le temps dans sa dimension purement chronologique et représente ainsi la figure du temps long. Or, Chronos permet l'installation de conditions propices à l'apparition de Kaïros et à son saisissement par les jeunes. En effet, c'est parce que le temps long du parcours a permis l'apparition d'ingrédients du raccrochage que l'événement a un tel impact sur le processus. Si les jeunes ont la possibilité de voir Kaïros et de s'agripper à lui c'est qu'ils ont auparavant exploré et éprouvé leur temps libre, que l'incompatibilité du statut de décrocheur avec les impératifs sociaux leur a été rappelée à maintes et maintes reprises, qu'ils ont tenté sans succès de s'insérer sur le marché du travail ou qu'ils ont obtenu un emploi qui n'a pas permis de rassurer l'estime de soi. Dans tous les cas, leurs différentes tentatives pour donner un sens à leur quotidien en échappant à l'emprise de l'école ont échoué, et chacun de ces échecs a donné lieu à la naissance d'un ingrédient du raccrochage.

En outre, Chronos contribue à faire émerger au fil de cette séquence des sentiments « d'anormalité » qui sont autant d'ingrédients du raccrochage. La « police des âges » assurée de façon explicite par l'État et de façon implicite par la famille et les pairs fixe un ordre biographique et un calendrier social à respecter (Zunigo, 2013, p.229). À chaque âge de la vie correspond ainsi une étape marquant le déroulement « normal » du parcours biographique : avoir un diplôme, avoir le permis, obtenir un emploi, avoir son propre logement, se mettre en ménage, se marier, avoir un enfant, etc. Ainsi, à mesure que le temps passe, les décrocheurs constatent qu'ils sont « en décalage » avec ce programme biographique alors même qu'ils aspirent à s'y soumettre, ce qui les a notamment conduits à tenter de s'insérer sur le marché du travail, sans succès. Ce faisant, plus le temps passe, plus le retard pris sur le calendrier social est important et plus l'inactivité est vécue douloureusement :

« J'avais envie d'avoir le permis. Je voyais mes copines qui réussissaient à l'école, qui avaient leur BEP et même pour certaines le bac et même des appartements. Là je me dis il faut que je fasse quelque chose, il faut que je me bouge, je peux pas rester comme ça ! Je partais voir mes copines « et tu sais quoi ? Je viens d'avoir le bac ! », « et moi j'ai eu mon permis ». Et là, on se dit « ah ouais, elle elle a quelque chose, elle a fait quelque chose, elle a travaillé pour et pourtant, on était dans la même classe, on a fait les mêmes choses, mais elle elle a réussi et pas moi ». Et là à ce moment-là, je me dis « c'est moi, c'est moi qui ait merdé en fait ». Donc je réfléchis beaucoup, je me pose des

questions, j'essaie de comprendre. En fait, dans ma tête je me dis « à ce moment là normalement je devrais avoir ça et ça ». Et je me dis « Pourquoi tu l'as pas ? » Et je sais que c'est à cause de tout mon parcours donc réflexions, remise en question. Quand j'ai eu 19 ans je me disais « bon, je commence à grandir. » Et quand j'ai eu 20 ans, là je me suis dit « c'est la vingtaine quand même ». Et là je me dis que de 16 à 20 ans je suis toujours au même stade. Il y a un problème. Pas d'emploi, pas avoir réussi quelque chose.

Parce que vous la vingtaine c'est quoi ? Normalement, on s'amuse, on est content parce qu'on fête son diplôme, son permis. Et moi j'ai ni le diplôme, ni le permis. » Romane, 20 ans, E2C Paris depuis 2 mois

« Tu passes ta journée chez toi, tu fais rien, tu fais ta lessive. J'avais l'impression d'avoir 80 balais et d'être à la retraite tu vois ! (...) J'appelais ma mère qui elle faisait ses activités de retraité et j'avais l'impression d'avoir la même vie qu'elle ! De dire à ma mère « tu vas faire quoi ? oh bah je vais faire à manger pour tout le monde ! » Ah, ouais, merde, bah moi aussi. Je me sentais vraiment vieille. J'avais l'impression d'avoir pris 50 balais. Je me suis dit « mais merde, mais non toi t'as 20 ans ! » Stéphanie, 20 ans, E2C Paris depuis 2 semaines

Indexés à ces sensations d'anormalité, les sentiments de honte deviennent de plus en plus prégnants. Les moments d'ennui, les expériences professionnelles dévalorisantes et les disputes familiales ont fait émerger de nombreuses tensions identitaires :

« « On se rend compte qu'on n'a pas vraiment envie de finir comme les gens avec qui on traîne, à rien faire, à galérer, à pas avoir d'argent, à pas être indépendant à voir les autres grandir, à voir les gens qui étaient dans nos classes devenir des adultes ! Moi j'avais l'impression de devenir un enfant ! Je les vois, ils ont tous grandi ! Les gens avec qui j'étais au collège ou au lycée ils ont un appart, leur permis, ils sont avec leur copine, ils sont installés et je trouve que quand on n'a pas de vie comme ça, quand on travaille pas, on développe rien de tout ça ! On reste jeune j'ai l'impression, tout seul dans son coin. J'étais vachement mal dans ma peau et t'as envie de sortir de ça. (...) J'avais vraiment une mauvaise image de moi-même. On se regarde dans la glace et on se dit « ouais, c'est pas beau ». On regarde autour de soi et on se dit « putain mais en fait je suis une merde ». Le matin j'avais même plus envie de me réveiller, je me disais « putain j'ai pas envie que ma mère me voit et qu'elle se dise que lui il fait rien ». Vincent, 22 ans, E2C Paris, sortie « positive » depuis 8 mois

Ces différents événements éclairent donc leur parcours sous un jour nouveau, non pour ce qu'ils sont mais pour le moment auquel ils interviennent dans le processus. Ils apparaissent au « bon moment » c'est-à-dire dans un contexte où des ingrédients du raccrochage ont déjà émergé et que les ingrédients du décrochage sont questionnés.

« J'apprends la grossesse de ma mère et voilà, je me dis maintenant « j'arrête les conneries, je vais commencer à me bouger ! ». Je me suis rendu compte que voilà pour mon petit frère fallait que je sois un exemple ! Je voulais pas qu'il me voit comme je sais pas quoi ! Je voulais qu'il me voit comme quelqu'un de bien ! Comme quelqu'un qu'il fallait suivre ! Comme son héros ! Fallait pas lui montrer ça ! Et puis c'était vraiment le bon moment de recommencer un truc ! *Pourquoi le bon moment ?* Parce que c'était juste avant l'été, parce que j'avais assez d'argent pour me relancer à la rentrée de septembre. Parce que je venais de comprendre aussi que je percerai jamais dans la musique ! Au niveau du timing c'était parfait ! » Brahim, 19 ans, Épide Bordeaux depuis 2 mois

La rationalisation de l'événement est temporellement structurée : elle est le produit de l'ensemble de leurs expériences passées qui ont toutes à leur manière contribué à ouvrir cette période de crise intense. Comme le souligne Bidart, « un moment de crise précède en général la bifurcation. Malaise, conflit, désenchantement, latence, tension, montée en pression... s'accumulent. Le « coup de tonnerre » n'arrive généralement pas dans un ciel serein, ou alors n'y a que peu d'effet » (Bidart, 2009, p.227). Ainsi, lorsque l'on questionne les jeunes sur les conditions nécessaires au raccrochage, la réponse est unanime : il faut avoir multiplié les expériences et enduré « la galère », avoir constaté par soi-même les multiples implications du décrochage scolaire.

« *Et vos amis ils ont raccroché aussi ?* Non, je leur dis mais soit ils ont trop la flemme soit ils ont pas encore assez galéré parce qu'il y en a ils aiment toujours se lever tard ! C'est une habitude, quand on a pris cette habitude de se coucher tard, de se lever tard, de rien faire de la journée, quand on casse ça d'un coup c'est dur ! Y'en a ils sont pas prêts, ils sont pas prêts ! *C'est quoi être prêt alors ?* Être prêt c'est... Faut l'envie, la motivation ! Et il faut se remettre en question ! Il faut beaucoup de temps de galère ! Le jour où ils se rendront compte qu'il faut quelque chose alors ils feront quelque chose. *Vous dites en fait qu'ils raccrochent pas parce qu'ils ont pas assez galéré ?* Ouais, c'est grave de dire ça mais voilà, c'est comme ça. Faut que le temps il passe. En fait, je pense que plus on a galéré, plus t'as de chances de t'en sortir. Moi j'ai découvert la vie, j'ai découvert d'autres expériences vraiment hors cadre de l'école. J'ai découvert d'autres choses. Et je pense des fois il faut... Il faut partir ! Faut s'évader ! Après j'aurais pas dû le faire parce que je devais être dans une formation mais il y a des fois il faut décompresser, il faut partir, il faut réfléchir ! » Nathan, 20 ans, E2C Paris depuis 8 mois

Si l'événement est donc une opportunité, il est de manière plus précise une opportunité de bifurquer et de s'extraire de cette période de doutes. À ce titre et pour reprendre l'expression de Bidart et Brochier, quelle que soit sa nature objective, l'événement est ici de type résolutif :

dans une « situation de crise [qui] est déjà largement visible et engagée depuis longtemps, mais où aucune alternative sérieuse ne permettait d'entrevoir un changement de séquence (...) il [l'événement] rend possible un choix en ouvrant enfin des possibles et permet l'émergence rapide de décisions génératrices de changement et d'entrée dans une nouvelle séquence » (2010, p.181).

À la suite de l'événement s'ouvre un moment de réflexibilité intense et de distance critique où l'on cherche à se comprendre : « C'est le temps de la levée de tous les interdits, où l'on tente de revenir sur les regrets passés. Sont conviés tous les projets avortés, qui n'ont jamais vu le jour comme autant de potentialités à considérer » (Négroni, 2009, p.178). L'appréhension globale de leur situation conduit non seulement les jeunes à examiner leur parcours passé mais plus encore à tenter de le comprendre et de se l'approprier. Et s'ils se projettent dans l'avenir ce n'est plus pour multiplier des questionnements existentiels mais pour se concentrer sur les solutions concrètes qu'ils sont en mesure de mettre en œuvre pour transformer leur situation.

« J'ai fait un travail sur moi-même pour savoir vraiment ce que je veux faire et pas ce qu'on dit de faire ou des choses comme ça, ce que les parents veulent que les enfants fassent. Mais vraiment ce que moi je veux faire, ce qui m'intéresse, ce qui me plaît et comment je peux le faire. » Julien, 20 ans, CEPMO depuis 5 mois

Il ne s'agit plus de subir ni son passé ni son présent ni son futur mais de les penser pour en être l'acteur ce qui s'effectue au prix d'un retour sur soi qui se fait sans compromissions ni faux-semblants. Il n'est plus question de botter en touche pour échapper aux remises en question et aux éventuels regrets que provoque le retour sur le passé, mais de comprendre et d'assumer l'ensemble des décisions qui ont été prises.

« J'ai eu plein de questions alors qu'avant j'en avais pas du tout ! Mais faut se poser des questions ! Moi c'est ce que j'ai fait. Je me suis posé une première question, puis une autre, puis une autre et puis finalement on réfléchit à une conclusion. Mais je me suis longtemps cherché avant de me trouver. C'est un peu comme des filles qu'il y avait à mon lycée. Elles se cherchaient. Elles sont devenues lesbiennes et puis après elles sont retournées vers les mecs. C'est pareil en fait. Même si moi je suis pas homo hein ! Mais c'est comme ça que ça marche, on se cherche, on fait ça, on fait ça, on prend ce chemin puis on fait des zigzags, c'est toujours comme ça. On se ment à soi-même en fait. On se voile la face. Un jour, je me suis dit faut enlever le voile, dévoiler tout ça. Si j'enlève le voile, est-ce que mes rêves ils peuvent se réaliser demain ? Et bah non ! Alors il

faut que je fasse des trucs pour que ça soit possible ! On se voile la face mais faut se dévoiler ! » Théo, 18 ans Épide Bordeaux depuis une semaine

« Faut avoir un temps avec soi-même. Faut rester un peu seul et réfléchir sans forcément avoir mal à la tête. Parce qu'on réfléchit à beaucoup de choses genre « mais pourquoi le patron il m'a pas gardé aujourd'hui » alors qu'on réfléchit pas à « mais pourquoi j'ai pas travaillé aujourd'hui ? ». Après voilà, j'ai su déterminer mes priorités. Mais ça c'est des heures et des heures de réflexion et des nuits blanches d'affilée pour se dire au bout d'un moment « pourquoi j'ai pas continué ? ». Et bah parce que j'ai merdé ! Parce qu'à ce moment-là je pensais à telle ou telle personne, parce qu'à ce moment-là je pensais à telle ou telle chose ou parce qu'à ce moment-là tout simplement pour moi c'était pas la priorité l'école. » Samia, 19 ans, E2C Paris depuis 2 mois

On observe ici le double pouvoir de Kairos : non seulement il révèle la crise et marque la fin d'une séquence mais il propose aussi un remède en permettant de réorienter l'ensemble du processus et de lui donner une nouvelle ligne de cohérence. Comme le souligne Négroni « le passé n'est jamais échu et révolu dans la biographie » et grâce à l'intervention de Kairos « il est réintroduit dans la trajectoire, remanié, revisité par le point focal du présent qui du même coup donne à repenser le futur » (2005, p.314). L'ensemble des contextes dans lesquels les jeunes ont évolué et les différentes situations dans lesquelles ils ont été insérés sont retravaillés au prisme de la maturité acquise durant le temps long de leur parcours et qui semble s'actualiser de manière brutale :

« Vous disiez tout à l'heure « ma mère elle m'engueule depuis le début », pourquoi à ce moment-là ça a un impact sur vous ? J'ai grandi ! Et oui ! Quand on prend de l'âge, c'est fini après ! Au bout d'un moment on se remet en question ! Tout ça [il montre le dessin] ça fait mûrir ! C'est beaucoup de maturité, d'un coup ! Même moi j'ai été surpris de moi-même ! » Rémi, 21 ans, Épide Bordeaux depuis 8 mois

Progressivement, les ingrédients du décrochage disparaissent et le raccrochage est envisagé comme l'unique voie de remise en cohérence de son parcours. Il n'est plus question de fuite dans le présent puisque l'événement a ouvert le futur, il n'est plus question d'entrer dans le monde du travail puisqu'ils savent que celui-ci est fermé pour les non-diplômés, il n'est plus question de se lancer dans des activités délinquantes puisqu'avec la maturité acquise et révélée par l'événement elles ont perdu leur légitimité. La seule action qui ait désormais du sens est celle de raccrocher.

Le sens de l'événement ne doit donc rien à son contenu mais au contexte dans lequel il intervient, si bien que deux événements semblables intervenant à deux moments distincts dans le processus n'auront pas la même signification pour les jeunes et *in fine* le même impact sur le déroulement du processus. Ces résultats invitent au pragmatisme et à la prudence quant aux discours romantiques et exaltés qui entourent l'évocation de Kaïros. En effet, il est nécessaire que les jeunes soient déçus et frustrés, en proie à des sensations de doute et de tension pour que la volonté de raccrocher émerge et que la décision soit prise. Kaïros - c'est-à-dire l'événement déclencheur du raccrochage - n'a pas de propriétés magiques intrinsèques et c'est dans un contexte de crise qu'« il suffit d'un mot ou d'une phrase pour que d'un coup ce qui semblait devoir rester opaque et entravé se manifeste avec une sorte d'évidence ou se libère, faisant apparaître ce qui l'a précédé sous un jour nouveau et advenir un autre régime de parole jusque là confus ou embarrassé » (Chatelet, 2010, p.67).

Il ne s'agit donc pas de promouvoir la responsabilisation individuelle des parcours et d'expliquer le « non raccrochage » par l'absence de qualités personnelles et cognitives de certains jeunes ou par des caractères individuels qui seraient moins combatifs ou plus prompts à la fainéantise. Ces résultats permettent d'insister sur le fait qu'au côté de diverses conditions objectives, des conditions subjectives doivent aussi être remplies pour que le raccrochage soit envisageable. Ces conditions subjectives sont de l'ordre du ressenti puisque plus les sensations de crise sont intenses, plus les doutes s'accumulent et plus il sera probable que les jeunes se saisissent d'un événement - quel qu'il soit - comme d'une opportunité pour en sortir. Néanmoins, avant d'être une affaire personnelle, la décision de raccrocher est un processus socialisé : ces sensations de crise émergent car les normes sociales sont incompatibles avec le statut de décrocheur. Comme le souligne Claire Bidart, les décisions se forment au sein de « mouvements dialectiques [qui] feraient ainsi se correspondre (...) les déterminations « objectives » et les représentations « subjectives », les ingrédients structurels et les appréciations personnelles » (2006, p.44). Les décisions sont donc le reflet des subjectivités mais elles sont également guidées par ce que Passeron nomment les « contraintes de cheminement ». (Passeron, 1990, p. 204). Alors que pour certains jeunes quelques mois suffiront à faire émerger les sensations de crise, pour d'autres jeunes il faudra plusieurs allers-retours dans les différentes phases pour qu'ils soient en mesure d'apercevoir et de saisir Kaïros. La durée de cette séquence n'est pas dépendante d'une propension plus ou moins importante des jeunes à la paresse ou de leurs plus ou moins grandes capacités à se complaire dans une situation inconfortable. Cette durée dépend du contenu de l'ensemble de leurs

expériences c'est-à-dire de celles qu'ils ont traversées au cours des différentes phases décrites ici, mais aussi de celles qui ont précédé le décrochage. Par exemple, plus l'expérience scolaire aura été douloureuse, plus il sera difficile et long de remettre en cause les ingrédients du décrochage. De même, plus l'expérience professionnelle sera positive et moins ils seront susceptibles de vouloir transformer leur situation et *in fine* de raccrocher. Si les sensations d'ennui semblent donc nécessaires à la prise de décision, elles ne sont pas pour autant suffisantes. Il faut aussi qu'aucune des options empruntées pour les mettre à distance ne soit parvenue à combler le vide laissé par le décrochage.

L'exploration de ces quatre premières phases de la séquence de raccrochage nous permet d'observer que le temps a une épaisseur sociale qui fait de lui un acteur majeur du raccrochage. Or, ce résultat invite à la prudence quant à l'utilité des actions mises en place pour réduire la durée de la période de latence. Même si elle est encadrée socialement, la prise de décision reste individuelle car elle est dépendante de la nature des expériences qui composent la période de latence et du sens que les jeunes leur donnent. Comme dans les enquêtes québécoises (Raymond, 2008 ; Bouchard, St-Amant, 1994, 1996 ; Assogba, 1992) et celle de Joël Zaffran (2015a ; 2015b) que nous avons précédemment mentionnées, on observe que « la galère » est un ingrédient majeur du raccrochage. Tous les jeunes insistent sur la nécessité d'éprouver personnellement les difficultés sociales et professionnelles liées au décrochage pour que les multiples injonctions à l'activité et plus précisément au raccrochage fassent sens :

« Et tu m'as pourtant dit « l'école plus jamais », qu'est ce qui fait que là ça devient à nouveau envisageable ? Parce qu'en fait j'ai été balancé prématurément dans la vie active. Et puis à l'armée j'ai beaucoup changé. J'ai appris beaucoup de trucs sur moi-même. Ça m'a aidé à grandir. Je me suis retrouvé avec des jeunes qui avaient souvent le même problème que moi, cadré par des mecs qui ont eu les mêmes problèmes que nous et qui savent nous gérer grâce à ça. Et puis quand t'es au bout du bout c'est là que tu te découvres vraiment. Je sais pas si tu as déjà vécu ça, d'être au bout physiquement, psychologiquement, quand tu penses que tu peux plus mais que tu dois et c'est là que t'apprends à te connaître, que tu vois vraiment le fond des choses et ça ça fait vachement grandir. Je sais pas comment te le dire, c'est difficile à exprimer

mais ça m'a vraiment fait grandir. Ça m'a appris les bases, les bases qui m'avaient fait défaut pendant toutes ces années de scolarité. T'apprends pas les choses comme ça, il faut vivre les choses. C'est comme quand tu vas pas en cours, tu sauras pas ce qu'il s'est passé en cours et c'est pas parce que quelqu'un te racontera que ça sera comme si tu y es. C'est quand il t'arrive quelque chose... Regarde, je vais à l'armée pendant 6 mois ensuite je te raconte pendant 6 mois ce que j'ai fait jour par jour à l'armée, tu sauras exactement ce que j'ai fait à l'armée mais tu sauras pas ce que c'est. C'est la même chose, si tu y es pas, tu sais pas. Si t'as pas vécu tout ça, tu peux pas évoluer. Je pense qu'une personne extérieure ne peut pas agir là-dessus, c'est quelque chose de très personnel. » Jérémy, 20 ans, CEPMO depuis 5 mois

« Moi on m'aurait dit il y a encore 6 mois que je serais à l'E2C maintenant j'aurais dit « mais jamais de la vie ! ». Je quitte l'école c'est pas pour y retourner !

Qu'est ce qu'il s'est passé alors pour que ça change ? J'ai été confrontée à la dureté de la vie. J'ai été confrontée à ma mère qui tombe, j'ai été confrontée à mon père qui est à l'hôpital, j'ai été confrontée aux jours de boulot où t'as pas le temps de manger. T'arrives il est 8h, tu ressorts il est 22h. Je me suis dit « non, je peux pas faire ça, faut que je trouve un truc, il me faut des diplômes, là je peux pas ». Si j'ai pas de diplôme, comment je vais faire ? Pourquoi est ce que j'ai arrêté ? Je suis arrivée à un stade où je me posais la question ! Pourquoi j'ai arrêté l'école ? Pourquoi j'ai fait cette connerie ? J'ai de la chance d'être en France ! C'est un pays où l'école est gratuite et je me permets d'arrêter ! C'est pas possible ! Je me suis dit « non je peux pas. Je suis obligée de retourner à l'école ! ». Il faut que je retourne à l'école ! Je ferai des pieds, des mains, de la tête, de tout ce que tu veux mais je retournerai à la l'école ! Mais avant on se rend pas compte de la chance qu'on a ! » Samia, 19 ans, E2C Paris depuis 2 mois

En définitive, les quatre séquences décrites ici permettent d'insister sur le fait que même si le décrochage a bien souvent concrétisé le risque de vulnérabilité, les jeunes ne sont pas pour autant des individus dominés, sans capacité d'action. Les efforts entrepris pour donner du sens au quotidien et se saisir des opportunités - fussent-elles peu nombreuses - qui se présentent à eux témoignent de leur capacité à agir et réagir afin de tenter de contenir et d'annihiler la menace que fait peser sur eux leur nouveau statut de décrocheur. Penser la situation de ces jeunes en termes de vulnérabilité et non en termes d'exclusion permet de restituer « la capacité actantielle des individus » qui, même limitée, informe que des actions sont bel et bien entreprises pour échapper à ces situations de vulnérabilité (Soulet, 2014, p.33). De fait, cela condamne la pertinence d'une conception qui définit les individus par leurs manques supposés, et par les logiques de domination et d'assujettissement dont ils seraient l'objet. Or,

c'est cette dernière vision qui gouverne les mesures déployées pour favoriser le raccrochage⁹¹. En considérant que les jeunes n'ont aucune capacité d'action, qu'ils sont « déficitaires », on estime aussi qu'ils sont dans une position d'attente et qu'il suffirait simplement de formuler l'offre de raccrochage pour qu'elle soit considérée comme pertinente et qu'elle soit immédiatement acceptée. Les manières dont s'élabore la décision de raccrocher et que nous avons restituées ici, ainsi que le faible taux d'acceptation des prises en charge formulées par les PSAD aux jeunes décrocheurs, nécessitent de repenser les logiques qui soutiennent les mesures d'intervention élaborées à leur endroit. Plutôt que de supposer que les jeunes n'ont aucune capacité d'action et que l'action publique doit avoir pour objectif de les faire naître, il serait préférable d'accompagner les actions entreprises par les jeunes eux-mêmes.

Il ne s'agit donc pas de minorer l'importance que peuvent avoir les actions publiques pour favoriser effectivement le raccrochage. S'il semble qu'elles ne puissent guère agir sur la temporalité de la décision de raccrocher, leur rôle peut en revanche être décisif en amont et en aval de son élaboration : en amont car l'événement ne peut être rationalisé comme le déclencheur du raccrochage que si les jeunes savent qu'il est possible de raccrocher, en aval car les volontés de raccrochage ne se concrétisent que si elles sont accompagnées. Or, ce dernier point pose particulièrement problème : les dispositifs dont la mission est pourtant d'accompagner et d'orienter les décrocheurs ont bien du mal à soutenir cette décision et à permettre sa concrétisation. Comme le soulignent Ali, Magalie ou Louis c'est alors un nouveau « *parcours du combattant* » qui commence.

⁹¹ Et plus largement qui irrigue l'intervention sociale (Soulet, 2014).

Chapitre 6

L'entrée dans un dispositif « seconde chance » : un « *parcours du combattant* »

La décision de raccrocher est désormais prise. Néanmoins, celle-ci ne coïncide pas avec l'entrée effective dans un dispositif « seconde chance »⁹² car il ne suffit pas de vouloir raccrocher pour pouvoir raccrocher. Il faut dans un premier temps accéder à l'offre de raccrochage et, dans un second temps, passer les épreuves de sélection pour être recruté au sein des structures. Les dispositifs d'accompagnement et d'orientation des jeunes et les dispositifs « seconde chance » produisent eux aussi un ensemble d'ingrédients qui agissent sur le déroulement du processus et le basculement de la séquence, synonyme ici de raccrochage.

Dans une première partie, nous reviendrons sur la cinquième phase de la séquence de raccrochage : le temps de la prescription. Nous verrons que comme les décrocheurs, les « raccrocheurs » ne forment pas une catégorie homogène et que l'élaboration de la décision de raccrocher ne produit pas les mêmes attentes. Quelles que soient ces attentes, nous constaterons qu'elles sont difficilement satisfaites et que la grande majorité des jeunes portent un regard particulièrement critique sur les dispositifs d'accompagnement et d'orientation, jugeant qu'ils ne « *servent à rien* », « *font perdre du temps* », ou « *mettent dans des cases* ».

Dans une seconde partie nous explorerons la sixième et dernière phase de la séquence de raccrochage : le temps du recrutement. Nous détaillerons les procédures de sélection internes aux dispositifs de raccrochage et nous verrons que si ces derniers sont spécialement dévolus aux décrocheurs, tous les jeunes ne peuvent pas y prétendre. Un « tri » entre les postulants est effectué à partir d'un ensemble de critères plus ou moins objectifs et négociables, conduisant bien souvent à écarter les jeunes les plus vulnérables.

⁹² Notons que l'on retrouve un résultat similaire dans l'enquête de Mazaud et Morel qui porte spécifiquement sur les E2C (2015).

A) Le temps de la prescription : un désir de formation soumis à évaluation

Si la décision de raccrocher ne coïncide pas avec l'entrée immédiate dans un dispositif « seconde chance » c'est d'abord car la prescription vers ces derniers est soumise à l'évaluation des attentes des jeunes. Lorsque leur décision est prise, ils se tournent le plus souvent vers les Missions locales (ML), et dans une moindre mesure vers les centres d'information et d'orientation (CIO) ; des structures dans lesquelles ils ne s'étaient présentés jusque-là que de manière sporadique. Toutefois, fréquenter assidument une ML ou un CIO n'est pas le gage d'accéder à des informations jugées pertinentes pour concrétiser sa volonté de raccrocher.

1) Les « raccrocheurs » : une catégorie hétérogène

Les jeunes que nous avons rencontrés ont pour point commun d'avoir, à un moment ou à un autre, souhaité reprendre un parcours de formation. Mais cela ne signifie pas qu'ils partagent les mêmes envies de raccrochage. La multiplicité et la diversité des expériences scolaires et personnelles qui conduisent à l'émergence d'ingrédients du décrochage puis du raccrochage impliquent que la décision de raccrocher n'aboutisse pas aux mêmes considérations et produisent des attentes hétérogènes.

Bernard, David, Denecheau et Gosseume (2015) dégagent trois principaux types d'attentes à l'entrée dans les dispositifs de remédiation : une attente d'aide, une attente d'intégration et une attente de qualification. La demande d'aide est une demande d'accompagnement personnalisé dans les parcours de reprise de formation. Elle est liée aux doutes que les jeunes nourrissent quant à leur capacité à mener à bien leur projet de raccrochage. La demande d'intégration est une demande de « dignité » lié au désir de revenir à « une vie sociale » qui était jusque-là limitée. Enfin, la demande de qualification correspond à la volonté d'obtenir des outils pour concrétiser un projet professionnel plus ou moins défini.

Dans notre travail, nous ne retrouvons guère cette différenciation des registres d'attentes. Rappelons que la décision de raccrocher est indexée aux envies d'impulser une bifurcation dans sa trajectoire, et cela par la voie d'un retour en formation puisque les autres voies empruntées se sont révélées être des voies sans issues. Les trois registres distingués sont donc

présents chez une grande majorité des jeunes⁹³. La demande de rattachement est à la fois une demande d'intégration, d'aide et de qualification ; ces trois registres ne pouvant selon nous être séparés.

Néanmoins, les attentes des jeunes sont bel et bien variées lorsqu'ils se présentent aux portes des dispositifs d'accompagnement. Cette hétérogénéité s'observe dans les voies qu'ils sont enclins à emprunter pour revenir en formation et qui dépendent encore fortement des expériences scolaires antérieures. Si, nous l'avons vu, les ingrédients du décrochage ont été remis en cause au cours des phases précédentes et que les retours en formation apparaissent désormais nécessaires pour s'extraire de leur situation et assurer leur avenir, il reste que leur expérience scolaire antérieure marque durablement leurs trajectoires et tous ne souhaitent pas étancher leur soif de formation de la même manière.

Ainsi, les jeunes ayant décroché mais qui « *aimait l'école* » et y réussissait, souhaitent réintégrer les circuits « classiques » de l'Éducation nationale. Leur premier réflexe est de se tourner vers les lycées généraux ou professionnels les plus proches de chez eux pour solliciter une inscription. Toutefois, ils ne se heurtent qu'à des refus :

« J'ai demandé à plein de lycées s'ils voulaient bien que je revienne en général mais aucun lycée n'a voulu de moi. Quand ils voyaient SEGPA, ils se disaient que c'était pas pour moi. Et moi j'ai voulu, j'ai insisté, j'ai cherché partout mais ils m'ont dit non. J'ai essayé de voir s'ils voulaient me prendre mais c'était impossible quoi. » Maxime, 20 ans, E2C Bordeaux, abandon, sorti depuis 8 mois

« J'ai fait les démarches pour savoir comment reprendre l'école générale. J'ai appelé pour me renseigner et le problème c'est qu'on m'a limite rattaché au nez à chaque fois. J'en ai fait plusieurs, 5 ou 6 aux alentours de chez moi et « non mademoiselle, vous n'avez pas fait de seconde générale, on ne peut pas vous prendre. Et en plus vous êtes pas prioritaire, vous avez déjà quitté le cursus scolaire, priorité à ceux qui sortent de 3^{ème} » et même des fois on m'a dit « j'ai jamais entendu ça. J'ai jamais vu ça. C'est possible de faire ça ? ». Dans ma tête je me suis dit « mais je suis quoi ? Je suis un extraterrestre ? Il y a que moi qui décide de reprendre mes études ? C'est moi qui aie un problème ? ». Magalie, 21 ans, CEP MO depuis 5 mois

« Après ça je suis revenu à mon idée de base un bac pro commerce ou vente donc j'ai essayé de trouver dans des lycées mais il y en a pas beaucoup dans les

⁹³ Nous verrons toutefois dans le chapitre 8 que pour une minorité de jeunes, le rattachement - et non le type de dispositif de rattachement intégré - peut aussi être un choix contraint ou un choix par défaut. Mais dans ce cas, aucun des trois registres d'attentes évoqués par Bernard, David, Denecheau et Gosseaume n'est présent (2015).

environs. J'ai envoyé mes dossiers mais c'était toujours la même réponse, ils étaient pleins. J'appelais en février c'était déjà plein [pour la rentrée suivante]. » Samy, 21 ans, microlycée d'Agen depuis 3 mois

Malgré la multiplication des démarches, il a donc été impossible pour ces jeunes de reprendre les chemins traditionnels de l'école, ce qui a inévitablement des conséquences sur le processus de raccrochage. D'une part, de tels refus peuvent réactiver des ingrédients du décrochage et en particulier la sensation de ne pas avoir sa place à l'école et d'en être écarté. D'autre part, l'impossibilité de se réinscrire dans un établissement scolaire « classique » après avoir décroché illustre un profond paradoxe entre les objectifs politiques affichés - favoriser le raccrochage - et les possibilités réelles de raccrocher.

Bien que les jeunes que nous avons rencontrés n'aient pas pu en bénéficier, il faut noter sur ce point qu'en 2014 un « droit de retour en formation pour les 16-25 ans »⁹⁴ a été promulgué, ce qui pourrait *a priori* faciliter les retours dans les établissements traditionnels. Toutefois, ces jeunes auraient pu bénéficier du dispositif dit de « l'éducation récurrente » déjà existant qui permettait le retour dans l'Éducation nationale. Aucun des jeunes rencontrés n'avaient pourtant connaissance de l'existence d'un tel dispositif. Comme le relèvent Nathalie Broux et Éric de Saint-Denis, celui-ci n'a en réalité été que très peu appliqué car il n'a pas bénéficié d'une campagne d'information qui aurait permis de le faire connaître et qu'au regard des critères de recevabilité des demandes, la procédure n'avait que peu chance d'aboutir⁹⁵ (Broux & de Saint-Denis, 2012).

Si certains souhaitent donc reprendre le chemin de l'école traditionnelle, pour d'autres jeunes, un tel retour est inenvisageable au regard des souvenirs qu'ils gardent de leur scolarité et des difficultés qu'ils y ont rencontrées. Il s'agit principalement de jeunes dont le parcours biographique a été frappé par des événements de vie douloureux que l'école n'a pas pris en compte ou qu'elle a moquée par la voie de ses professeurs. S'ils manifestent eux aussi un désir d'école et souhaitent obtenir un diplôme, le retour en formation ne s'envisage pas à

⁹⁴ Décret n° 2014-1454 du 5 décembre 2014 relatif à la formation professionnelle des jeunes sortant sans qualification professionnelle du système éducatif.

⁹⁵ Toute demande de récurrence fait en premier lieu l'objet d'un entretien avec un conseiller de CIO qui à cette occasion doit « apprécier l'opportunité de la démarche entreprise, les motivations, les conditions et les moyens utilisables pour réaliser le projet, les éventuelles autres solutions existantes ». Si la demande est considérée comme légitime un dossier peut alors être déposé et doit comprendre les pièces suivantes : copie de diplôme, bulletins scolaires, attestations de stages ou d'expériences professionnelles, bilan de compétences...). Cf : [<http://www.ac-amiens.fr/orienter/lutte-contre-le-decrochage-scolaire/leducation-recurrente-retour-en-formation-initiale/#c129861>].

n'importe quel prix et ils recherchent des établissements proposant des méthodes pédagogiques distinctes de celles auxquelles ils ont fait face dans leur scolarité antérieure.

« Je me voyais pas aller dans un lycée traditionnel principalement parce que ... déjà des classes de 35, non. Et je savais que dans un lycée traditionnel par pur souci économique pour mes parents, je serais allée dans le même lycée et je voulais pas revoir les gens que je connaissais et même les profs ils faisaient pas gaffe à nous, ils connaissaient même pas nos noms ! » Julie, 20 ans, CEPMO depuis 5 mois

« *Et pourquoi pas un lycée traditionnel ?* C'est mort. Non, non, non. Je voulais pas. Ca m'a trop dégoûté d'être là-bas. Ils ont trop *d'a priori* sur les gens. On a l'impression que tout le monde doit être pareil et si t'es différent... Non ça c'était pas possible. » Jean, 21 ans, CEPMO depuis 5 mois

Enfin, d'autres jeunes - considérés et se considérant comme de « mauvais élèves » - restent persuadés qu'ils n'ont pas les capacités de réussir dans des formations scolaires « classiques » et qu'ils ne sont « *pas faits pour l'école* ». Cela peut par ailleurs les conduire dans un premier temps à manifester des hésitations voire opposer des refus quand ils apprennent l'existence de l'E2C et qu'on les incite à s'y inscrire :

« Franchement au début je voulais pas venir à l'école de la deuxième chance parce que je me suis dit « non, je vais pas retourner à l'école ! ». Après, j'ai vu la réunion et tu vois ça m'a plu de découvrir l'alternance. Je me suis dit ça va m'aider plus tard pour mon métier tu vois.

Donc tu avais des appréhensions avant d'arriver ici ? Ouais, par rapport au cours. Que je sache plus rien et tout et parce que ça fait longtemps ! J'avais trop peur de ça mais ça va en fait ». Abby, 20 ans, E2C Paris depuis 2 semaines

Même si les perceptions de l'inutilité de l'école ont été remises en cause, l'obtention d'un diplôme n'est pas perçue comme étant à leur portée, et ces jeunes souhaitent prioritairement un « raccrochage professionnel ». D'autres jeunes recherchent également une offre de formation concrète qui sert rapidement leur insertion professionnelle moins parce qu'ils ne s'estiment pas en mesure de suivre le rythme scolaire traditionnel que parce que leur situation économique ne leur permet pas de s'investir à long terme dans un parcours de formation. Dans ce dernier cas, ils ne consentent à revenir vers des formations diplômantes ou à faire des remises à niveau scolaire que si celles-ci leur permettent rapidement d'entrer sur le marché du travail et qu'elles ouvrent droit à une aide financière.

« L'E2C j'ai trouvé ça bien parce que ça accompagnait vite vers un métier. Et puis le fait que ça soit rémunéré moi ça m'aide aussi pour ma réinsertion.

Ça aurait pas été rémunéré vous seriez quand même venu ? [Il hésite] Je sais pas. Oui, je pense que je serai quand même venu mais dans l'optique de trouver un travail encore plus rapidement. » Medhi, 24 ans, E2C Paris depuis 2 mois

Les « raccrocheurs » ne souhaitent donc pas tous raccrocher de la même manière. Cette diversité des attentes provient des expériences scolaires antérieures et des modalités de décrochage. Les jeunes dont les ingrédients du décrochage se sont construits indépendamment d'un rapport conflictuel aux apprentissages ou aux enseignants - situations de harcèlement des pairs, décrochage « forcé » - veulent retourner dans des établissements classiques. Ceux dont les ingrédients du décrochage se construisent dans l'absence de prise en compte - voire les moqueries - de leurs difficultés personnelles recherchent des pratiques d'enseignement différentes leur permettant tout de même d'obtenir un diplôme. Ceux, enfin, dont le décrochage se noue autour d'une expérience scolaire marquée par des sentiments d'aliénation et d'exclusion - les « forçats », les « humiliés » - ou qui sont contraints par des urgences économiques, souhaitent entamer une formation leur permettant d'obtenir rapidement une qualification plutôt qu'un diplôme. Quel que soit le type de raccrochage auquel ils aspirent, et comme le premier groupe de jeunes a échoué dans ses tentatives de retour à l'école traditionnelle, tous se tournent vers les dispositifs d'accompagnement et d'orientation afin d'obtenir les informations permettant d'assouvir ces désirs d'école - traditionnelle ou non - ou de qualifications.

2) Les missions locales et les centres d'information et d'orientation : des dispositifs de « désorientation »

Quelles que soient les manières par lesquelles les jeunes entendent raccrocher, le rôle des dispositifs d'accompagnement et d'orientation dans le processus de raccrochage est fortement décrié. Les mots sont souvent durs pour qualifier leur conseiller d'orientation ou leur conseiller de ML. Ils emploient de manière récurrente l'expression « *conseiller de désorientation* », ce qui témoigne du peu de crédit qu'ils accordent à ces dispositifs dont ils sont pourtant la cible prioritaire⁹⁶. Pour en comprendre les raisons, il faut s'attarder sur le travail d'accompagnement de ces conseillers et sur la perception que les jeunes en ont.

Les premiers entretiens avec les conseillers des ML ou des CIO sont consacrés à un travail d'évaluation de la situation du jeune. En prenant en compte son parcours scolaire, ses éventuelles difficultés sociales, résidentielles, financières, familiales passées ou présentes, les

⁹⁶ Selon la Cour des Comptes, les ML accueillent en moyenne chaque année 500 000 jeunes, dont 45 % de décrocheurs (2015).

conseillers posent un diagnostic sur sa situation et évaluent son « potentiel d'insertion » (Muniglia et al., 2012a ; Beaud, 1999). Ce diagnostic pose les jalons du travail d'accompagnement en déterminant le type de prise en charge dont il pourra bénéficier et les attentes qu'il est en « droit » de formuler. La validité de la demande et l'accès aux prestations est en effet examinée à l'aune des besoins considérés comme légitimes par les conseillers (Zunigo, 2013). Or, il apparaît que le retour vers l'école n'est pas considéré comme une solution adaptée à la situation des décrocheurs. Comme l'a remarqué une enseignante en microlycée, il semble difficile pour les conseillers d'envisager qu'un jeune soit capable de réussir à l'école et de poursuivre des études supérieures après avoir décroché.

« Je pense qu'il y a un problème d'informations sur les alternatives possibles et je pense qu'il y a un problème dans les interlocuteurs type conseillers d'orientation qui ont du mal et ça c'est aussi un gros problème français, qui ont du mal à s'imaginer qu'un élève qui a aussi violemment et profondément rompu avec les études soit fait pour les reprendre. Il y a un reste, un reliquat de pensée « t'as pas voulu de l'école ». On a du mal à se dire c'est l'école qui n'a pas voulu de toi. » Enseignante microlycée

Borras (2004) distingue trois grandes logiques qui animent le travail d'accompagnement des jeunes peu qualifiés au sein des ML : une logique éducative qui vise une certification « minimum » - c'est-à-dire l'accès à un niveau V -, une logique économique qui vise l'acquisition de compétences professionnelles spécifiques permettant de s'insérer dans des emplois secondaires, et une logique sociale qui vise à maintenir le lien social. Quelle que soit la logique selon laquelle la demande des jeunes est traitée, on comprend que le retour dans un cursus ordinaire et diplômant n'a que peu de chance d'être la solution spontanément proposée aux jeunes peu qualifiés.

Mais même ceux qui souhaitent un « raccrochage professionnel » et pour qui les logiques économique ou sociale pourraient *a priori* être plus adaptées, critiquent les propositions qui leur sont faites. Rappelons en effet que la décision de raccrocher est en partie indexée à la volonté d'échapper aux emplois précaires. Or, ni la logique sociale, ni la logique économique ne répondent à un tel objectif.

Quoiqu'il en soit, le diagnostic posé sur la situation de ces jeunes se polarise bien souvent autour de leur décrochage scolaire. Les absences de diplôme et de qualification fonctionnent comme une « catégorie institutionnelle » (Jellab, 1996) qui suppose l'homogénéité des décrocheurs et ne prend pas en compte la diversité des processus pouvant conduire à l'arrêt

scolaire (Riot, 2006 ; Bernard, David, Denecheau & Gosseaume 2015). Les « images sociales » des décrocheurs qui soutiennent cette catégorie institutionnelle et guident les conseillers dans le diagnostic des situations (Jellab, 1998) semblent peu propices à ce que les demandes de retour en formation soient validées. Au sein des dispositifs d'accompagnement, le décrocheur est majoritairement considéré comme un « mauvais élève » et/ou un élève « perturbateur », inadapté et inadaptable au monde scolaire. En enquêtant au sein d'une Mission générale d'insertion (MGI) - désormais renommée Mission de lutte contre le décrochage (MLDS) - Bernard et Michaut observent ainsi qu'il existe une tendance générale à réduire les décrocheurs à un profil homogène d'élève, en l'occurrence celui de « mauvais élève » : « Parler de décrochage scolaire évoque souvent la figure de « l'élève en échec », c'est-à-dire en retard dans ses apprentissages comme dans son cursus scolaire ». (Bernard & Michaut, 2006, p.39).

Une anecdote permet d'illustrer la prégnance de ce type de représentations dans les dispositifs d'accompagnement et ses effets sur l'évaluation des demandes des jeunes. À la fin d'une discussion collective entre une dizaine de décrocheurs inscrits dans un Pôle Relais Insertion et un directeur de CIO, ce dernier se montre très surpris du calme qui a régné dans la pièce et de la pertinence de certaines questions, et il remercie les jeunes par cette formule : « *Vous vous comportez très bien, je vous félicite, je suis très impressionné. Vous écoutez, vous êtes calmes, on dirait une classe de très bons élèves !* ». D'autres extraits de cette conversation attestent du peu de crédit que ce conseiller accorde aux projets de retour dans un cursus général ou dans une formation qui serait sélective :

« *Léa* : Moi j'aime pas les conseillers parce que moi je leur dis ce que je veux faire et eux ils m'orientent vers autre chose. Ils me disent que je devrais pas faire ça, à cause de mes notes ou juste parce que « ça t'irait pas ».

Conseiller d'orientation : C'est vrai que le rôle du conseiller c'est aussi de lui donner la réalité. On a très souvent des jeunes qui ont des projets irréalistes et on essaie de trouver quelque chose d'autres. Parfois on n'y arrive pas. On essaie de trouver des pistes mais parfois ils ont aussi aucune idée, on a beau faire des tests...

(...)

Camille : Moi j'ai été obligé de venir ici parce que j'avais 15 ans parce que moi ce que je voulais c'était vraiment retourner en cours et j'étais obligé de venir ici. Je suis pas totalement mécontent mais c'est une autre vitesse...

Enquêtrice : ça ouvre toutes les possibilités après, le PRI ?

Conseiller d'orientation : Normalement oui, un lycée pro, un apprentissage...

Camille : Mais moi ce que je voulais c'est repartir en général et on m'a proposé de faire un stage pour avoir le passage.

Conseiller d'orientation : Faut examiner au cas par cas mais des fois il faut mieux baisser l'objectif...

Ibtissam : Est-ce que les notes qu'on avait en 3^{ème} on va les garder ?

Conseiller d'orientation : Oui mais on donne aussi un bonus normalement.

Ibtissam : Donc si ça s'est bien passé au PRI on pourrait avoir tout ce qu'on veut après ?

Mr P : Peut-être pas tout mais ... Si tu le mérites, oui. » (Extrait Intervention sociologique, PRI)⁹⁷

S'il ne s'agit là que d'une anecdote difficilement généralisable, les récits des jeunes tendent à confirmer que cette difficulté à concevoir les décrocheurs comme des jeunes attentifs et respectueux, disposant de compétences et de savoirs scolaires, n'est pas marginale. Nombreux sont ceux à avoir souligné que leur conseiller a tenté de les décourager de revenir vers l'école, estimant qu'ils n'en auraient pas le niveau et préférant donc les orienter vers des formations qualifiantes :

« Je voulais directement travailler mais bon je savais qu'il faut des diplômes. Donc vaut mieux que je reprenne l'école même si ça fait un peu longtemps. C'est le mieux à faire ! Mais ils [sa conseillère ML] m'ont dit « oui mais les écoles ça va être difficile, ça fait déjà trois ans que vous êtes déscolarisée, vous serez pas prioritaire donc c'est mieux si vous partez en formation ». Non mais pire que la conseillère d'orientation du collège ! » Salima, 20 ans, E2C Paris depuis 5 mois

Le « réalisme » de leur projet de retour dans une formation diplômante est donc bien souvent mis en doute à leur arrivée dans les dispositifs d'accompagnement. Considérant qu'ils n'ont pas les capacités nécessaires à sa réalisation, la mission des conseillers est de faire émerger des aspirations considérées comme « réalistes » (Zunigo, 2008) et de reformuler leur demande pour la faire correspondre à ce qu'ils estiment être la prise en charge la plus adaptée à leur situation (Muniglia et al., 2012b). Or, ces tentatives de reformulation de leurs demandes sont particulièrement mal perçues par les jeunes qui y voient un manque d'écoute ou un manque d'intérêt de leur situation.

« *Et ça vous a aidé la mission locale ?* Non, c'est comme Pôle emploi. Ils vous envoient des trucs qui au final vous servent à rien. Ils m'ont envoyé deux ou trois fois à des séances de groupe pour des renseignements sur l'apprentissage pour que je vois ce que c'était ! Mais c'est pas ça que je demandais moi ! Je sais

⁹⁷ Cette intervention sociologique a été réalisée dans le cadre du projet de recherche SOCIETY, dirigé par Thierry Berthet.

déjà ce que c'est l'apprentissage ! J'en avais déjà fait moi ! C'était pas avoir des renseignements mais trouver un apprentissage que je voulais ! C'était un patron ! » Samuel, 19 ans, Épide Bordeaux, sortie « positive » depuis 4 mois

« La Mission locale, ils m'ont jamais rien trouvé. Quand je lui parlais de mes problèmes, j'avais l'impression que « c'était vite, vite, que je passe à autre chose ! Elle s'en foutait ! » Alex, 21 ans, E2C Paris depuis 8 mois

Face à cet appel au réalisme qui se traduit par des propositions de raccrochage qu'ils jugent inadaptées, certains jeunes, rares dans notre corpus d'entretien, résistent à ce travail de reformulation et redoublent d'insistance auprès des conseillers, n'hésitant pas à se présenter tous les jours à la Mission locale ou dans les CIO pour prouver leur abnégation et convaincre du sérieux de leur demande :

« Et quand vous êtes allé au CIO, on vous a dit « il y a le microlycée d'Agen ? ». Non, on me l'a pas dit. Ah non, la première fois que je suis allée au CIO on m'a dit « tu veux passer ton bac ? Inscris toi en candidat libre ! ». Moi je leur ai dit « non, non ! Il me faut une structure, moi je veux bien passer mon bac mais il me faut une structure, je sais comment je suis ! ». Je peux pas tout gérer non plus ! On me dit « oui bon on va essayer, on va passer par le rectorat ». Mais à écouter le référent du CIO, j'avais aucune chance hein ! C'était je passais mon bac en candidat libre et débrouille toi ! Et c'est moi à force d'y aller tous les jours. J'y allais tous les jours, tous les jours pendant deux semaines ! J'y allais le matin et l'après-midi à leur casser les couilles jusqu'à ce qu'ils envoient bien la demande au rectorat. Et j'ai gagné, j'ai réussi. Un mois et demi après je recevais une lettre me disant qu'il y avait une place dans un lycée et que je pouvais être reçue par le directeur, voir ce qu'il se passait et là on m'a proposé le microlycée. » Pauline, 19 ans, microlycée d'Agen depuis 3 mois

Ceux qui comme Pauline se montrent les plus insistants auprès des conseillers sont aussi ceux qui trouvent une solution de raccrochage le plus rapidement. Comme le relève Jellab, il ne faut pas sous-estimer l'influence des attributs subjectifs dans le traitement des demandes (1996). L'insistance de ces jeunes peut être interprétée comme la preuve de leur bonne volonté et d'une forte motivation qui pourrait compenser leurs « lacunes » scolaires. Mais cela est à double tranchant : peu de jeunes affichent une telle pugnacité auprès de leurs conseillers, ce qui ne signifie pas pour autant qu'ils sont moins « motivés ». Ils se présentent avec assiduité aux rendez-vous qui leur sont fixés et acceptent les propositions de formations ou de stages qui leur sont faites même s'ils ne sont guère convaincus de leur pertinence. Avant de s'inscrire dans un des dispositifs de raccrochage investigués, de nombreux jeunes étaient ainsi

passés par des « plateformes de remobilisation », avaient effectué « des bilans de compétences », des « stages qualifiants » dont ils ne voyaient souvent pas l'intérêt.

« Après j'ai été à la Mission locale. On m'a proposé diverses formations mais moi ça m'intéressait pas. Des trucs de réparation d'ordinateur et tout. Et finalement, à un moment donné, ils me disent qu'il y a un lycée à côté de chez moi qui prend les élèves décrocheurs.

C'était quoi ? Une formation ? Je sais plus comment ça s'appelle. C'était un truc de la MGI, pendant un an.

Et vous faisiez quoi ? C'est une sorte de remise à niveau, pour réhabituer à se réveiller et tout ça. Mais je me demandais où ça allait m'amener. C'était juste pour pas rester chez moi mais je m'attendais pas à trouver quelque chose par la suite ». Ismaël, 20 ans, microlycée 93, sortie « positive » depuis 4 mois

Les décalages récurrents constatés entre leurs demandes et les offres de leurs conseillers font progressivement naître des doutes quant à l'aide réelle qui peut leur être apportée. Si jusque-là la relation à la ML pouvait être qualifiée de « conformiste » puisqu'ils « jouaient le jeu de l'institution », celle-ci devient peu à peu « conflictuelle » et les logiques de retrait prennent le pas sur celles de l'engagement (Jellab, 1997). Ils ne parviennent plus à percevoir leur conseiller comme un spécialiste de l'orientation et doutent de sa compétence. La relation de confiance pourtant nécessaire à l'efficacité des actions d'orientation (Zunigo, 2008) n'est plus assurée. Après avoir expérimenté durant plusieurs mois les solutions proposées - et qui se sont selon eux révélées inadéquates voire contre-productives - une partie des jeunes refuse désormais de négocier leur demande et s'éloigne de la ML ou des CIO pour poursuivre leurs recherches par eux-mêmes.

« J'ai fait des recherches actives parce que ça faisait depuis deux ans que j'avais le projet de reprendre mes études et comme je vis seule en Île-de-France, je suis plutôt autonome, ce qui fait que tout ce qui concerne mes démarches, je les ai faites plutôt seule et pourtant j'avais un conseiller à la ML, j'avais une assistante sociale mais ils ne m'ont pas conseillé du tout, ce qui fait que j'ai voulu faire mes démarches toute seule et au final j'ai fini par trouver le microlycée. » Aïcha, 21 ans, microlycée 93 depuis 3 mois

Le rapport à la ML se modifie. Les jeunes ne s'y rendent plus que lorsqu'ils ont une demande concrète à formuler afin d'obtenir des informations auxquelles ils ne peuvent pas avoir accès

(les procédures de recrutement, la compatibilité de leur profil face aux attentes des dispositifs, ...) et/ou qu'ils ont besoin d'une prescription vers le dispositif de rattachement⁹⁸.

« *Donc avant de faire des recherches sur internet vous connaissiez pas du tout l'E2C ?* Non, pas du tout. J'ai regardé comme ça sur internet en me disant peut-être que je vais trouver un truc mais je connaissais pas du tout, je suis allée à l'entretien, je savais pas ce qu'ils faisaient, comment ça marchait, je savais rien. Je me suis dit, « bon allez je vais aller voir mais si c'est pas ce que je recherche je trouverai autre chose » mais je connaissais pas. Et je savais même pas que ça existait !

Mais vous vous étiez inscrite à la Mission locale ? Oui, sauf que la conseillère elle me trouvait pas de formations. Et quand je lui ai parlé de l'E2C, elle connaissait même pas ! Je vous jure ! Je suis allée à la Mission locale je lui ai dit « oui j'ai trouvé une formation sur Bordeaux, ça s'appelle l'E2C ». Et elle me dit « ah bon, non, je connais pas ». Elle connaissait pas ! J'ai dit « ok, bon ». Donc du coup la mission locale elle m'a servie à rien du tout. C'est incroyable quand même parce que j'y allais souvent. Je m'étais dit, peut être qu'elle va me trouver un truc mais non, elle m'a jamais rien trouvé et j'ai dû me débrouiller toute seule. C'est pour ça que j'ai été voir sur internet parce qu'elle faisait rien pour moi ! » Ève, 21 ans, E2C Bordeaux, sortie « positive » depuis 8 mois

Si les ML sont les principaux prescripteurs des dispositifs de rattachement, il faut donc souligner qu'il n'est pas rare que le jeune ait découvert l'existence du dispositif par lui-même et que la proposition de l'intégrer n'ait pas été formulée par le conseiller mais bien par le jeune, à l'issue de ses propres recherches. Ce type de situations, majoritaire dans notre corpus d'entretiens, explique en partie le regard négatif qu'ils portent sur ces structures. Pendant plusieurs mois ou plusieurs années ils ont accordé leur confiance à leur conseiller et ont considéré que si celui-ci n'avait aucune proposition correspondant à leurs attentes à formuler, c'est qu'il n'existait aucune solution adaptée. Or, à l'occasion de leurs propres recherches, ils constatent que des dispositifs répondant à leurs attentes existent bel et bien. La découverte d'un dispositif de rattachement s'apparente alors souvent à « *un miracle* » tant ces jeunes commencent à croire que de telles opportunités n'existaient pas, et les inscriptions dans les ML ou les CIO sont perçues comme des pertes de temps :

« Je suis venue les voir pour soit avoir un boulot, soit retourner en formation. Mais moi ils m'ont jamais parlé de l'E2C. Quand j'ai su, j'y suis retournée j'ai dit à mon conseiller « mais pourquoi vous m'avez jamais dit que ça existait ? ». Il m'a dit bah « tout simplement parce que j'ai oublié ! Et je suis vraiment

⁹⁸ Dans plusieurs E2C, la prescription du dispositif par une ML est obligatoire et le jeune n'est recruté que s'il est inscrit dans une ML.

désolé ! ». J'ai dit « bah heureusement que vous en êtes désolé ! Moi j'aurais pu me tourner les pouces encore un an ! ». Il me fait « mais vous savez j'ai beaucoup de personnes ». J'ai dit « ouais mais moi c'est ma vie que je mets entre vos mains ! C'est pas juste pour faire du *topless* que je viens vous voir ! ». Samia, 19 ans, E2C Paris depuis 2 mois

« Moi j'étais étonné qu'une structure comme ça existe ! Parce que dans ma tête c'était limite un miracle ! Je croyais pas que ça existait moi ! La mission locale elle m'en avait jamais parlé !

Et du coup, si on vous avez proposé le microlycée plus tôt... Ouais ouais, j'y aurais été plus tôt ! » Ismaël, 20 ans, microlycée 93, sortie « positive » depuis 4 mois

Si certains jeunes restent inscrits à la ML afin de pouvoir y formuler des demandes précises, d'autres coupent totalement les ponts avec ces dispositifs. Les rapports entretenus avec la ML doivent aussi être lus à la lumière des expériences scolaires passées. Les procédures d'évaluation de leur situation, les tentatives plus ou moins abouties de reformulation de leur demande et les sensations de ne pas être pris en considération ne sont pas sans rappeler leur scolarité antérieure. Les entretiens avec les conseillers peuvent faire ressurgir les échecs scolaires passés et les repositionner dans une posture d'individu dominé qu'ils exècrent, leur donnant le sentiment de ne pas pouvoir agir sur leur situation et d'être dévalorisés scolairement et personnellement (Beaud, 1999).

« J'avais une conseillère à la Mission locale mais un jour j'ai eu une grosse altercation avec elle.

Et cette altercation avec votre conseillère c'était à quel propos ? En fait, mes seules compétences sont des compétences informatiques, je sais faire des sites internet et tout et ça je lui ai dit mais elle, elle l'a vu comme « c'est pas des compétences, ma collègue elle a fait une formation de deux jours sur internet ». Et moi je l'ai mal pris, je me suis braqué et j'ai plus voulu la voir. Je travaillais depuis un an et demi avec cette personne qui comprenait même pas mon domaine de compétence. Et en plus je travaillais avec elle depuis un an et demi, elle a jamais été en mesure de me proposer la moindre solution ! » Luc, 19 ans, Épide Bordeaux, abandon, sorti depuis 1 an

Plus que de rappeler implicitement la scolarité passée, les conseillers peuvent aussi directement réactiver des ingrédients du décrochage. Fanny, atteinte d'une paralysie faciale, qui avait quitté l'école suite au harcèlement de ses camarades, se présente à son conseiller avec un projet, celui de travailler « *dans l'événementiel* ». Mais le réalisme de ce projet est immédiatement mis en cause par son conseiller, non à cause de ses compétences scolaires

mais du fait de son apparence physique qui, comme à l'école, semble redevenir la composante centrale de son identité, conditionnant ses perspectives d'avenir :

« De mes 19 à mes 20 ans j'ai eu la bonne idée d'aller à la mission locale. Je voulais travailler dans l'événementiel, mais j'ai eu le droit à un « mais t'es sûre qu'avec ta tête ça va pas poser de problèmes ? ».

Il vous a dit ça ? Oui, je vous promets. Il m'a dit « dans l'événementiel, ça marchera pas, faut être réaliste ». Je me suis dit « ouais ! Même à la mission locale quoi ! ».

Et la Mission locale ça vous a apporté quelque chose quand même ? Pas grand-chose, non. Après ça je me suis dit « ok, je me débrouille toute seule ! ». »
Fanny, 20 ans, E2C Paris depuis 4 mois

Ne plus se présenter à la ML ou au CIO ne signifie pas que ces jeunes abandonnent leurs velléités de raccrochage. Ils poursuivent leurs recherches sur internet et/ou en s'appuyant sur leur famille et leurs amis. Sur ce plan, il ne faut pas sous-estimer l'influence de la réputation d'un dispositif dans le choix des jeunes. Pour ceux qui ont accepté les propositions de leurs conseillers et ont entamé diverses formations qu'ils ont jugées inutiles, l'entrée dans un nouveau dispositif nécessite d'être rassuré quant à ses apports. L'expérience d'un ami ou d'un membre de la famille peut alors se révéler décisive pour qu'ils consentent à s'y inscrire :

« *Et pourquoi venir ici ?* Parce qu'en fait ma sœur elle était là juste avant moi. Et comme elle est restée seulement trois mois et elle est sortie je me suis dit « bon bah ça va, si tu sors au bout de trois mois, c'est bien ! ». Donc je suis retournée à la mission locale et j'ai demandé à mon conseiller de me donner les coordonnées.

Donc le fait que ça ait bien marché pour votre sœur ici... C'est pour ça que je me suis dit pourquoi pas venir ? Si elle est sortie au bout de trois mois, moi aussi je peux sortir au bout de trois mois. Et ma sœur elle m'avait dit qu'ils aident quand même bien dans ton projet. Au début quand elle me parlait je me disais « mais c'est comme l'Épide » ! Il y a une remise à niveau pareil ! Mais elle m'a dit que c'était plus de l'alternance. Cours, stage, cours, stage. »
Bahya, 20 ans, E2C Paris depuis 6 mois

« *Donc vous hésitez beaucoup avant d'entrer. Vous hésitez combien de temps ?* Environ 4 mois.

Et qu'est ce qui a achevé de vous convaincre ? En fait j'ai parlé à un ami qui était venu ici. Et il m'a dit « non ça se passe bien et dis toi que quand tu sors de là t'as vraiment quelque chose ». Il m'a convaincu qu'ici on aide vraiment et que c'est pas une formation comme le truc que j'avais fait et que lui aussi a connu. Il m'a dit « c'est bien encadré, tu fais pleins de stages, tu te positionnes sur un métier. »
Romane, 20 ans, E2C Paris depuis 2 mois

La découverte d'un dispositif qui correspond un tant soi peu à leurs aspirations peut donc prendre du temps. Elle dépend des ressources personnelles et sociales dont les jeunes disposent pour effectuer leurs démarches, de celles que leur proposent les structures d'accompagnement mais également de la vision qu'ils en ont et de la confiance qu'ils accordent à leur conseiller, sachant que celle-ci s'amenuise avec le temps. Les jeunes issus des milieux sociaux favorisés sont indéniablement les plus prompts à découvrir un dispositif adapté à leurs attentes, notamment parce que leurs parents ont pu les guider dans leurs recherches, contrairement à la majorité des jeunes issus de milieux populaires. C'est par exemple la mère de Chafia, avocate, qui découvre l'existence du microlycée et en informe sa fille ou encore celle de Julie, enseignante, qui l'accompagne dans ses recherches et lui permet de prendre connaissance du CEPMO.

Mais tous les jeunes n'ont pas la possibilité de bénéficier de l'aide de leurs parents et ni l'inscription à la ML ou au CIO, ni la présence aux rendez-vous fixés par le conseiller, ni leurs recherches personnelles ne portent leurs fruits. L'accès à l'information tient parfois à peu de choses. Plusieurs mois ou plusieurs années après que la décision de raccrocher ait émergé et alors que les jeunes se découragent, il suffit parfois d'un simple événement pour que leur situation se débloque. C'est par exemple le cas d'Aminata qui souhaitait une « *formation pour trouver du boulot* » et qui est inscrite à la ML depuis plusieurs mois quand elle apprend l'existence de l'E2C. Si elle découvre effectivement l'E2C grâce à la ML, ce n'est pas par l'intermédiaire de sa conseillère. Alors qu'elle patiente dans la salle d'attente pour un énième rendez-vous, elle aperçoit une nouvelle affiche accrochée sur un mur qui présente l'E2C. Elle la lit avec attention et, persuadée que c'est la formation qui lui convient, décroche immédiatement cette affiche et l'amène avec elle pour demander des comptes à sa conseillère qui ne l'avait jamais informée de l'existence de ce dispositif. Un mois plus tard elle intègre l'E2C.

Ali a quant à lui rompu tout contact avec la ML depuis longtemps lorsqu'il découvre l'existence du microlycée. Après avoir tenté durant plusieurs années de réintégrer l'école traditionnelle sans y parvenir, il accepte à contre cœur de travailler avec son père en tant qu'intérimaire sur des chantiers. Sa situation bascule le jour où il est affecté sur un nouveau chantier qui a lieu dans un lycée. Profitant de l'occasion, Ali se présente à la CPE du lycée, lui relate son parcours et lui fait part de son désir d'obtenir un bac. Celle-ci l'informe de l'ouverture prochaine d'un microlycée au sein de ce lycée - une ouverture à l'origine du chantier sur lequel travaille Ali - et l'invite à prendre contact avec les responsables de ce

microlycée. Il le fait immédiatement, obtient un rendez-vous et est recruté quelques semaines plus tard au sein du microlycée.

Notons que plus les jeunes ont de difficultés à accéder à l'information souhaitée et plus ils sont prompts à s'inscrire dans le premier dispositif de raccrochage qu'ils découvrent. C'est justement le cas d'Ali qui voulait initialement préparer un bac S mais qui rejoint un microlycée professionnel et « *prend ce qu'il y a* », à savoir un bac pro commerce. L'entrée dans un dispositif plutôt que dans un autre est ainsi souvent contrainte par les informations en leur possession. Parmi les jeunes rencontrés, peu d'entre eux avaient connaissance de l'existence d'autres dispositifs que celui dans lequel ils étaient inscrits, et ils étaient parfois persuadés d'être inscrits dans le seul dispositif de raccrochage existant en France :

« Vous connaissiez les microlycées avant qu'elle vous en parle l'amie de votre mère ? Non... mais ça existait pas de toute façon avant.

Vous voulez dire avant l'ouverture de celui-ci ? Oui, oui parce que c'est le premier.

Mais il en existe d'autres en France... Il y a d'autres microlycées ? Mais non, c'est le premier.

Le premier microlycée professionnel, oui, mais il y en a d'autres qui permettent de préparer des bacs généraux. Ah bon ? Bah moi je croyais qu'il y avait que lui. » Léa, 19 ans, microlycée d'Agen depuis 3 mois

« Et vous connaissez l'École de la deuxième chance ? Bah c'est l'Épide.

Non, c'est pas l'Épide, c'est un autre dispositif... Mais c'est la deuxième chance aussi l'Épide.

Oui, oui mais c'est pas vraiment la même chose. Il y a pas d'internat par exemple. Ah bah non, je connaissais pas. » Julia, 22 ans, Épide Bordeaux, abandon, sortie depuis 2 ans

Quelle que soit la manière par laquelle ils accèdent à l'information, le regard négatif qu'ils portent sur les dispositifs d'accompagnement est donc alimenté à la fois par le sentiment de ne pas avoir été écouté et pris en considération et celui d'avoir été stigmatisé du fait de leur échec scolaire passé, comme en témoigne cet extrait d'un entretien collectif rassemblant trois jeunes du microlycée 93 et trois jeunes du CEPMO :

« Enquêtrice : Est ce que vous avez l'impression qu'on soutient institutionnellement les jeunes qui veulent reprendre leur études ?

Tous : Non, pas du tout !

Enquêtrice Les Missions locales, les CIO...

Aïcha, microlycée 93 : Ah non !

Lucie, microlycée 93 : Les Missions locales, non !

Farid, CEPMO : Les missions locales, ils te redescendent ! Mais on peut après tomber sur des cas exceptionnels, des personnes qui ont envie vraiment que tu t'en sortes.

Louis, CEPMO : Moi j'ai une petite anecdote. Je suis allé au CIO plusieurs fois et j'avais demandé au gars « dès que vous avez des infos vous m'envoyez un mail » et il m'a jamais envoyé de mail et un jour on a trouvé le CEPMO avec ma mère et on s'est dit bon bah on va aller lui dire, le prévenir. Et là il dit « ah bah oui je connais » ! Quoi ? Tu connais ? Ça fait des mois mon gars que je viens te voir ! Mais qu'est ce que tu fous !

Aïcha, microlycée 93 : Moi c'était pareil pour les CIO ! Les CIO m'ont envoyé dans des bacs pros commerce alors que j'ai jamais voulu faire un bac pro ! C'est vraiment quelque chose que je voulais pas faire du tout ! Et on m'envoyait sur des bacs pro commerce, des bacs pro vente ou dans des filières que je voulais pas du tout, du tout mais j'avais pas le choix pour le coup, je me disais « j'ai pas le choix, il y a que ça » ! Mais je me disais « je suis sûre qu'il y a un autre dispositif pour l'école, si je veux reprendre mes études en général ».

(...)

Louis, CEPMO : Missions Locales aussi, ils font pas grand-chose ! À chaque fois que j'y allais j'avais trouvé des trucs, des écoles. Je lui disais bon bah voilà, j'ai ça, j'ai ça, j'ai ça. Et en fait, il y a un dossier qu'il remplissait à chaque fois que je retrouvais quelque chose et il avait rempli genre deux pages et il disait « mais c'est incroyable ! Vous vous occupez très bien de vous ! ». Ça avait l'air de l'étonner que je m'occupe de ça et même que je prenne rendez-vous avec lui de mon propre chef, pour pouvoir le rencontrer, il trouvait ça incroyable ! Et un moment donné il m'a rappelé après que je lui ai parlé du CEPMO en me disant mais « c'est incroyable ce que vous avez trouvé, j'ai un autre petit jeune, je vais aussi lui en parler » ! Et en fait je me rendais compte que j'aidais les gens ! Je faisais son job ! En trouvant plein d'écoles ! Et il me disait « ça c'est intéressant » parce que comme ça il trouvait des écoles qui pouvaient correspondre à certaines personnes » !

Aïcha, microlycée 93 : Oui moi aussi c'était ça !

Magalie, CEPMO : C'est abusé !

Louis, CEPMO : Et moi je trouve qu'ils ont des *a priori* ! Bon lui il va pas s'en sortir, c'est bon. Ils ne réfléchissent pas ! On dirait qu'ils donnent pas du sien !

Magalie, CEPMO : Ils sont affreux, ils te regardent de haut ! C'est horrible ! »
(Entretien collectif CEPMO / microlycée 93)

Notre propos n'est pas d'imputer la responsabilité des difficultés rencontrées pour accéder à l'offre de rattachement aux conseillers des ML ou des CIO. Ils doivent eux-mêmes composer avec de nombreuses contraintes⁹⁹. Avec tout au plus 30 minutes pour effectuer le « diagnostic » de la situation du jeune et en moyenne près de 200 personnes à suivre pour les conseillers de ML et 1500 pour les conseillers en CIO, il n'est guère étonnant que les jeunes

⁹⁹ Xavier Zunigo revient longuement sur les difficultés auxquelles font face les conseillers de ML pour accomplir les tâches qui leurs sont imposées (Zunigo, 2013).

estiment que leur suivi est imparfait. Les quelques conseillers de ML et de CIO avec qui nous avons pu échanger lors de notre enquête se défendent de ne pas avoir les moyens nécessaires pour assurer un suivi optimal de ces jeunes. À l'occasion d'un échange¹⁰⁰ entre de jeunes décrocheurs bénéficiant de la Garantie Jeunes¹⁰¹ (GJ) qui mettent en cause l'utilité et l'implication des conseillers des ML, deux conseillères - spécialement dévolues au dispositif GJ - explicitent les contraintes auxquelles doivent faire face leurs collègues, sans que cela ne conduisent néanmoins les jeunes à revoir leur jugement :

« *Enquêtrice* [aux jeunes] : Qu'est ce que vous pensez du fonctionnement de la ML ?

Medhi : C'est la merde, il y en a ils se tournent les pouces toute la journée !

Conseillère 1 : Bah nous c'est pas notre cas !

Marion : Ça dépend de ceux qu'on parle.

Medhi : Ceux d'en bas !

Conseillère 1 : C'est les conseillers généralistes. Eux ils font de l'élaboration de projet pour travailler le projet, si on veut être agent de la sécurité il faut quand même faire un stage pour élaborer le projet, il faut faire les démarches auprès des entreprises. Mais les conseillers ils ont aussi beaucoup de choses administratives à faire, chaque conseiller a environ 200 jeunes et c'est vrai que l'administratif prend le dessus sur l'accompagnement.

Conseillère 2 : Et ça ira de pire en pire parce qu'avec les fonds FSE, l'Europe nous demande de tout suivre, pire que l'État ! C'est très très lourd parce que c'est compliqué, il faut être partout, sur tous les fronts.

Émilie : Mais pourquoi les conseillers ou conseillères ne sont pas à notre écoute ?

Conseillère 2 : En principe, ils sont à votre écoute, c'est le cœur du métier !

Émilie : Moi elle était pas à l'écoute, elle changeait de sujet par rapport à des choses professionnelles et personnelles.

Marion : Moi aussi on m'écoute pas, ils changent de conversation, il y a pas de réponse !

Issam : Ils se donnent pas à fond hein !

Jessica : Ouais ils ont aussi 200 élèves.

(...)

Saliha : Moi je dis quand même qu'ils font pas vraiment leur travail, je comprends le conseiller mais voilà quoi.

Conseillère 2 : La ML peut pas faire grand-chose, il y a un manque d'argent, un manque de fonds pour avoir plus d'accompagnement, pour avoir un accompagnement de qualité il faudrait plus de conseillers !

¹⁰⁰ Cet échange a eu lieu dans le cadre du projet SOCIETY dirigé par Thierry Berthet.

¹⁰¹ La Garantie Jeunes est un dispositif géré par des missions locales qui s'adresse aux jeunes de 16 à 25 ans considérés comme étant « en situation de grande vulnérabilité sur le marché du travail ». Il permet de bénéficier d'une aide financière et d'être accompagné vers l'emploi par le biais d'ateliers et de stages en entreprise. Cf. [<http://www.gouvernement.fr/action/la-garantie-jeunes>]

Conseillère 1 : Moi avant mes entretiens étaient chronométrés je pouvais rester qu'une demi-heure ! Elle pouvait pas me dire la personne, je ne pouvais pas écouter la déprime, les peurs, les angoisses et Pôle emploi c'est 20 minutes. Ici [en tant que conseillère Garantie jeune] on n'est pas chronométré mais c'est aussi ça. On nous dit aussi qu'il faut faire attention. Et puis, après l'entretien, il y a encore 10 minutes de saisie à faire. » (Extrait intervention sociologique, Garantie Jeunes)

Outre les contraintes inhérentes à leur métier, les conseillers doivent composer avec les injonctions de leurs financeurs et particulièrement celles émanant des collectivités territoriales, et assurer un taux de remplissage satisfaisant des actions de formation initiées par le Conseil Régional (Borras, 2004). La possibilité d'accéder à la demande du jeune est également indexée aux types de dispositif de rattachage qui existent sur le territoire. Comme le soulignent Millet et Thin à propos de l'orientation des jeunes vers des dispositifs relais, le travail d'orientation est un travail « d'ajustement aux possibles institutionnels » (2003, p.36). Les conseillers des ML ou des CIO doivent agir dans un cadre contraignant, avec les moyens qui leurs sont alloués et les objectifs qui leurs sont imposés.

Quelles qu'en soient les raisons, il reste que la connaissance qu'ont les jeunes de l'offre de rattachage est souvent limitée et fortement dépendante des informations données par les conseillers. Or, ces difficultés pour accéder aux informations sont autant d'ingrédients qui figent l'action et entravent le basculement de la séquence. De plus, cette faible connaissance des possibilités de rattachage peut transformer le choix du dispositif en un choix par défaut, ce dont il faudra tenir compte pour comprendre pourquoi certains jeunes s'accrochent à ces dispositifs quand d'autres les abandonnent au bout de quelques semaines.

B) Le temps du recrutement : sélectionner les décrocheurs « insérables » ou « diplômables »

Qu'ils aient pris connaissance de l'existence d'un dispositif qui semble ou non correspondre à leurs attentes, les jeunes ne sont pas assurés de pouvoir y entrer. Une sélection s'opère à l'entrée de tous les dispositifs de rattachage. Cette sélection est souvent regrettée par les formateurs, enseignants et directeurs de ces structures qui assurent qu'ils souhaiteraient « *pouvoir recruter tous les jeunes qui postulent* » mais qu'ils « *n'en ont pas les moyens* » (cadre, Épide). Indiscutablement, le marché de l'insertion professionnelle des non-diplômés

est « un marché comme les autres » si bien qu'à l'image des autres activités de service, ces dispositifs se voient appliquer « les règles comptables de la viabilité financière » et doivent fournir les preuves de leur utilité auprès de leurs financeurs (Zunigo, 2013, p.42). Leurs « résultats » sont donc évalués annuellement à partir de leur « taux de sorties positives », à savoir le taux de jeunes qui sortent du dispositif en ayant signé un contrat de travail (CDD, CDI, intérim) ou qui intègrent une formation (qualifiante ou diplômante) et, concernant les SRE, à partir du taux de réussite au baccalauréat. Comme nous y reviendrons plus précisément dans les chapitres 9 et 10, la prise en compte du taux de sorties positives ne saurait suffire pour établir l'utilité publique des dispositifs « seconde chance ». Mais il reste que celui-ci est l'indicateur privilégié pour s'assurer du soutien des financeurs publics, et que les injonctions de performance et de rendement ne sont pas sans incidence sur les procédures de recrutement (Mauger, 2001 ; Frégné, 2015 ; Mazaud & Morel, 2015). Outre un accompagnement de qualité adapté aux projets des jeunes, atteindre un taux de sorties positives satisfaisant requiert d'opérer une sélection à l'entrée dans le dispositif afin de ne retenir que les candidatures des jeunes considérés comme capables de suivre la formation jusqu'à son terme puis de trouver un emploi ou d'obtenir un diplôme. Joël Zaffran souligne ainsi que les Épide opèrent un « tri des recrues » avant l'entrée dans le dispositif qui vise à repérer les « épidables », c'est-à-dire ceux que l'on estime aptes à sortir « positivement » du dispositif (2015b).

De fait, et quel que soit le dispositif en question, les jeunes sont recrutés au regard d'un ensemble de critères censés garantir leur capacité à aller au bout du parcours de formation, et qui sont évalués lors d'entretiens de recrutement d'une durée moyenne d'une heure assurés par deux formateurs ou deux enseignants. Officiellement, ces critères sont sensiblement les mêmes d'un dispositif à l'autre : il faut en moyenne être âgé de 18 à 25 ans, avoir décroché depuis au moins un an¹⁰², résider à proximité du dispositif, être « motivé » pour les SRE et les E2C ou « volontaire » pour les Épide. Pourtant, la composition sociale de ces dispositifs est loin d'être homogène : on constate une surreprésentation des professions intellectuelles supérieures au sein des SRE et une surreprésentation des pères ouvriers ou sans emploi dans les Épide. Les E2C accueillent quant à elles un public plus hétérogène et comptent 40,1% de jeunes dont le père est ouvrier contre 48,6% pour les Épide et 33,7% pour les SRE. De plus,

¹⁰² Il faut ici relever un paradoxe : alors que comme nous le rappelions précédemment l'un des objectifs des politiques de lutte contre le décrochage scolaire est de réduire la durée de la période de latence, on observe que pour tous ces dispositifs seuls les jeunes qui ont décroché depuis au moins un an peuvent postuler. Quand bien même l'élaboration de la décision de raccrocher et l'accès à l'information prendraient moins d'un an, les jeunes ne seraient donc pas en mesure de s'inscrire dans ces dispositifs.

les pères sont beaucoup moins nombreux à occuper un emploi dans les Épide que dans les SRE : seuls 47% des pères des jeunes inscrits dans un Épide travaillent alors qu'ils sont 64,4 % dans les SRE¹⁰³.

Comment comprendre une telle disparité alors que ces dispositifs s'adressent tous au même public et que leurs critères de recrutement sont sensiblement identiques ? On pourrait se contenter de dire que les jeunes se tournent vers l'un ou l'autre de ces dispositifs en fonction du type de raccrochage qu'ils proposent et de son adéquation avec leurs attentes, en indiquant que ces attentes sont socialement marquées. Et, en effet, on a observé que les désirs de raccrochage sont indexés aux ingrédients du décrochage qui ont conduit à l'abandon de la scolarité et que ces derniers se construisent différemment selon le milieu social du jeune. Toutefois, on a aussi pu observer que ces ingrédients du décrochage étaient multiples et qu'ils n'engageaient pas seulement le milieu d'existence du jeune. On ne peut donc considérer que les jeunes issus de milieux sociaux favorisés souhaitent tous un raccrochage scolaire et que l'ensemble des jeunes plutôt issus de milieux populaires désire un raccrochage professionnel. Cette délimitation est trop caricaturale pour restituer la variété des logiques qui conduisent au décrochage et *a fortiori* pour comprendre les éléments qui structurent l'entrée dans un dispositif plutôt que dans un autre.

S'il est indéniable que le milieu social influence la nature des attentes à l'entrée de la structure, il ne saurait être considéré comme un déterminant central. Les décrochages liés à des événements de vie non pris en compte ou moqués dans le quotidien scolaire ainsi que ceux liés à des situations de harcèlement, concernent aussi bien les jeunes issus de milieux populaires que les jeunes issus de milieux plus privilégiés, et les conduisent de la même manière à formuler des demandes de retour à l'école. C'est également le cas des jeunes issus de milieux plutôt défavorisés qui ont été contraints de quitter l'école suite au non renouvellement d'un contrat avec l'ASE ou à des refus d'inscription dans un nouvel établissement. En outre, l'entrée dans un dispositif plutôt que dans un autre n'est pas toujours l'objet d'un choix : nous l'avons vu, il peut être contraint par les informations à disposition. Par conséquent, les attentes ne correspondent pas mécaniquement aux objectifs du dispositif et l'on retrouve au sein des E2C et des Épide des jeunes qui souhaitaient un raccrochage scolaire et qui présentent des parcours scolaires comparables aux jeunes inscrits au sein des SRE.

¹⁰³ Ces chiffres sont extraits de l'enquête dirigée par Joël Zaffran « Sortir par la fenêtre, entrer par la porte. Les parcours de décrocheurs scolaires qui raccrochent et s'accrochent », DEPP, 2015.

Il existe donc des « variables cachées » qui agissent sur les procédures de sélection (Frétigné, 2015). Une partie des critères retenus pour évaluer si les jeunes sont « insérables » ou « diplômables » est en réalité négociable et cette capacité de négociation est inégalement distribuée. Le processus de recrutement mis en place par les dispositifs « seconde chance » tend donc à reproduire un certain nombre d'inégalités sociales. D'une part, il entrave la possibilité pour des jeunes issus de milieux populaires d'être recrutés dans certains dispositifs et, d'autre part, il écarte les jeunes les plus vulnérables.

Pour restituer « ces variables cachées » et leurs implications, nous nous intéresserons d'abord au « critère de proximité » c'est-à-dire à la priorité donnée à l'origine territoriale dans le recrutement des jeunes décrocheurs. Cela sera l'occasion de constater que les inégalités de répartition des dispositifs de raccrochage sur le territoire contribuent à produire des inégalités sociales quant aux possibilités de raccrocher et au choix du dispositif. Nous montrerons également que si tous les dispositifs de raccrochage assurent ne pas tenir compte de la scolarité antérieure des jeunes, leur niveau scolaire reste parfois implicitement un élément de sélection. Enfin, nous nous attarderons sur la manière dont est évaluée « la motivation » du jeune à raccrocher, qui est considérée comme un critère de sélection « décisif », en insistant sur le fait que la capacité à faire la preuve de cette motivation est socialement marquée et que son évaluation engage fortement la subjectivité des formateurs ou enseignants.

1) Le « critère de proximité » : une sélection indirecte par l'origine sociale

Lorsque l'on observe les cartes d'implantations des Épide, des E2C et des SRE (Cf. annexe 15), on constate que ces dispositifs sont inégalement répartis sur le territoire français et que certaines régions sont délaissées, particulièrement la Région Sud-Ouest. Vouloir raccrocher lorsqu'on réside dans la banlieue parisienne et plus largement dans le Nord de la France offre davantage d'opportunités que lorsqu'on habite sur le bassin d'Arcachon, en Dordogne ou dans les Landes. Cette répartition inégale des dispositifs est d'autant plus problématique que ces mêmes départements affichent une part particulièrement élevée de jeunes non scolarisés et somme toute comparable à celle affichée par la Région Île-de-France¹⁰⁴ qui, pour sa part, concentre un grand nombre de dispositifs de raccrochage.

Cette inégalité de répartition des dispositifs influence à double titre l'entrée dans un dispositif « seconde chance » plutôt que dans un autre (Bernard et al, 2015 ; Mazaud et Morel, 2015). Il

¹⁰⁴ Si l'on s'en réfère à la carte élaborée par le CEREQ et extraite de l'atlas académique des risques sociaux d'échec scolaire (Boudesseul, Caro, Grelet, Vivent, 2014).

est nécessaire que les jeunes aient les moyens matériels de se rendre dans ces dispositifs c'est-à-dire qu'ils aient un moyen de locomotion – s'ils résident sur des territoires ruraux - ou les moyens financiers d'emprunter les transports en commun s'ils résident en ville. De plus, les E2C et les microlycées ont mis en place « un critère de proximité » c'est-à-dire qu'ils recrutent en priorité les jeunes résidant dans la ville ou dans le département de leur implantation. S'il s'agit là d'une exigence des financeurs, ce « critère de proximité » est aussi à imputer à la volonté d'assurer un taux de « sorties positives » élevé. Comme ni les E2C, ni les SRE ne disposent d'internat, l'éloignement du domicile est considéré comme une source potentielle de difficultés de mobilité et donc d'assiduité au dispositif (Mazaud & Morel, 2015 ; Houdeville, 2015).

De fait, il n'y a *a priori* que peu de chances d'être recruté au sein d'une E2C ou d'une SRE si l'on ne réside pas à proximité du dispositif. Pourtant, une partie des jeunes rencontrés habitait initialement dans autre région que celle dans lequel était implanté le dispositif. Ce « critère de proximité » reste donc négociable. C'est ici que les inégalités territoriales en matière de raccrochage se révèlent également être des inégalités sociales. Lorsqu'un jeune découvre - par le biais ou non d'une ML ou d'un CIO - un dispositif qui correspond à ses attentes mais qui est éloigné de son domicile, deux options s'offrent à lui. La première consiste à écarter ce dispositif puisqu'il n'est pas accessible, et à en rechercher un autre. La seconde est de déménager afin de remplir « ce critère de proximité ». Or, le choix d'une option ou de l'autre est directement indexé à la situation économique des jeunes. Seuls ceux qui bénéficient de l'aide financière de leurs parents sont en mesure de déménager pour se rapprocher du dispositif. C'est le cas d'Ève dont le père est éducateur spécialisé et la mère est psychologue, et de Marie dont les parents dirigent une maison de retraite. Toutes deux résidaient initialement à plus de 80 kilomètres de l'E2C Bordeaux mais grâce au soutien de leurs parents, elles ont pu déménager pour suivre la formation proposée par ce dispositif.

Ces déménagements sont encore plus fréquents dans le cas des SRE. Bien qu'elles soient en pleine expansion, au moment de l'écriture de cette thèse, on dénombre 14 SRE réparties sur le territoire français, dans 8 départements. Or, plus les dispositifs sont rares et espacés sur le territoire plus il est probable que les jeunes soient dans l'obligation de déménager pour s'y inscrire. Ainsi, au CEPMO, tous les jeunes raccrocheurs interrogés avaient déménagé pour pouvoir s'inscrire dans ce dispositif et aucun d'entre eux ne résidait initialement sur l'Île d'Oléron ni même en Charente-Maritime. Le CEPMO ne proposant aucune solution d'hébergement, la possibilité d'y suivre sa scolarité est indexée au fait de pouvoir disposer de

son propre logement sur l'Île d'Oléron, ce qui suppose qu'un premier tri important s'opère parmi les postulants. Conscient de la charge financière que représente le paiement d'un loyer par les parents, le CEPMO demande la signature d'un document « Engagement du responsable/financeur de l'élève » qui certifie que la famille a pris connaissance des implications - notamment financières - d'une scolarisation au CEPMO.

À la signature de ce document s'ajoute également la nécessité pour les parents de rédiger eux-mêmes une lettre de motivation pour justifier de la motivation de leur enfant à s'inscrire au CEPMO ; une obligation dont résulte une nouvelle sélection parmi les postulants. Certains parents des jeunes que nous avons rencontrés n'auraient pas été en mesure, aux dires de leur enfant, de rédiger une telle lettre, soit du fait de leur niveau scolaire particulièrement faible soit car ils ne maîtrisaient pas la langue française. La qualité d'écriture des lettres des parents des jeunes ayant raccroché au CEPMO témoigne par ailleurs d'un niveau d'étude somme toute élevé :

Extrait de la lettre de motivation des parents de A.

« Il exprime que pendant ses deux dernières années de lycée, les professeurs ne l'ont jamais perçu autrement que comme un cancre. Les moyens alloués au lycée ne permettent pas aux enseignants de lui procurer l'aide dont il aurait eu besoin. Ainsi, A. est sorti de ces années de lycée avec un profond sentiment d'échec et de dévalorisation. (...) Il a trouvé un BTS dans le domaine de l'informatique. Il n'a pas été en mesure de trouver un établissement qui lui permettrait de préparer ce BTS sans le bac. Il est donc pleinement conscient de la nécessité de se préparer à repasser le bac S. S'offraient alors à lui plusieurs possibilités, la première étant de se réinscrire dans un lycée classique, ce qu'il a exclu d'emblée. La seconde était de passer le bac par ses propres moyens, cette solution nous l'avons refusée. Lorsque nous avons appris l'existence d'un établissement tel que le CEPMO nous avons pensé qu'un cadre et des méthodes pédagogiques différents pourraient permettre à A. de retrouver la confiance en lui dont il a besoin pour réussir et de se responsabiliser par rapport à sa démarche scolaire et professionnelle. Nous sommes prêts à assurer les contraintes que représente l'éloignement de votre établissement du domicile d'A. Nous pensons même que cet éloignement pourrait lui être bénéfique puisqu'il devra être en mesure d'assurer seul les obligations de la vie quotidienne. »

Extrait de la lettre de motivation du père de Q.

« Suite à une blessure au genou, Q. vient d'être réformé : il ne fait plus partie des chasseurs alpins. Ce qui a priori était une nouvelle catastrophe s'avère être une opportunité. Q. semble avoir pris conscience de la nécessité d'une

éducation supérieure et l'obtention du bac est devenue sa priorité. Je ne peux que m'en réjouir ! C'est donc de tout cœur que je soutiens sa candidature auprès de votre établissement. Si Quentin a été en échec scolaire c'est plus en raison de problèmes de comportement et de discipline que par inaptitude. Quentin est un garçon intelligent et s'il veut reprendre sa scolarité et qu'il lui est offert une seconde chance, il est à même d'exceller ».

Extrait de la lettre de motivation de la mère de C.

« Il me semble réellement très motivé pour intégrer votre établissement ce qui est pour lui une deuxième et dernière chance. Il aime apprendre depuis toujours et je sais qu'il a de grandes capacités inexploitées. Aujourd'hui devenu jeune adulte, il a pris conscience de ce que devrait être son avenir professionnel et souhaite à tout prix pouvoir recommencer son parcours d'étude afin de se réaliser. Je crois en lui comme jamais et j'espère vivement que vous accepterez de lui accorder sa chance afin qu'il puisse enfin faire ses preuves ».

En outre, le fait de pouvoir présenter une lettre de motivation rédigée par les parents pour intégrer le dispositif nécessite d'entretenir des relations relativement apaisées avec la sphère familiale, ce qui, pour des raisons variées, n'est pas toujours le cas des jeunes rencontrés.

En définitive, ceux qui n'ont pas les moyens de déménager et qui résident sur des territoires délaissés par les dispositifs de raccrochage se dirigent - ou sont dirigés - vers l'Épide car seul ce type de dispositif propose un internat.

« Et l'E2C, tu connais ? Ouais, on m'en avait parlé... C'est où déjà ?

À Bordeaux aussi. Ah oui ! Mais si c'est à Bordeaux et qu'il y a pas d'internat ça aurait été compliqué vu que je suis à Bergerac. Ça aurait été compliqué de faire l'aller-retour. Donc les deux étaient sur Bordeaux, la solution c'est qu'il y en avait un qui avait un internat. C'est la solution de facilité ! Aller-retour tous les jours, non, ça aurait été trop difficile ! » Luc, 19 ans, Épide Bordeaux, abandon, sorti depuis 1 an

Si les Épide et les E2C partagent donc le même objectif - l'insertion professionnelle des jeunes via l'entrée en emploi ou l'entrée en formation - le choix de l'un ou l'autre de ces dispositifs peut être contraint par le lieu de résidence du jeune, comme le reconnaissent les formateurs des Épide et des E2C.

« L'E2C c'est un peu comme l'Épide en fait, sauf que ça s'adresse à des jeunes qui sont autonomes parce qu'ils n'ont pas d'internat, et des E2C il n'y en a pas partout donc si un jeune il est à Bayonne et qu'il n'y a pas d'E2C à Bayonne, il va où ? Il vient à l'Épide ». Cadre, Épide

« *En termes de public accueilli, la différence avec les Épide, ce serait laquelle ?* Sur le papier c'est les mêmes critères que l'Épide mais nous aussi on n'a pas de possibilités d'hébergement donc ça a un impact sur le public que nous recevons et que eux reçoivent. » Formateur, E2C

De nombreux jeunes rencontrés à l'Épide étaient originaires de territoires ruraux, éloignés de tous dispositifs de rattachement, contrairement aux jeunes présents à l'E2C qui résidaient relativement près de la structure. Cette sélection par l'origine territoriale explique donc en partie les raisons pour lesquelles on retrouve davantage de jeunes issus de milieux favorisés dans les E2C et encore davantage dans les SRE que dans les Épide.

2) Un niveau scolaire implicitement pris en compte

Un second critère de recrutement doit être examiné pour comprendre les procédures de sélection et leurs effets sociaux : l'importance accordée au parcours scolaire du jeune et, plus précisément, à son niveau scolaire.

Au sein des Épide et des E2C, le niveau scolaire des jeunes n'est pas présenté comme un critère de recrutement et leur dossier scolaire n'est pas requis.

« Le dossier scolaire je m'en fous. C'est encore les ramener à l'école, à des trucs qu'ils ont ratés, c'est pas important, on repart sur les bases, les acquis, en fonction du jeune. » Formateur, E2C

Dans les E2C, seul l'illettrisme est un critère rédhibitoire. Ces dispositifs accueillent donc des jeunes de niveau scolaire faible voire très faible à condition qu'ils soient capables de communiquer à l'écrit et à l'oral en français. Pour évaluer cette maîtrise de la langue française, les jeunes sont invités à lire à haute voix un texte d'une dizaine de lignes et à en proposer un résumé oral à la fin de l'entretien de recrutement. Ils sont ensuite laissés seuls afin de rédiger un texte de 10 lignes (au minimum) sur les raisons qui les poussent à vouloir intégrer l'E2C. Cet écrit vise davantage à connaître leur niveau de français et leur capacité de rédaction qu'à évaluer leur motivation : « *le but de cette lettre c'est vraiment de savoir s'ils savent écrire un minimum !* » (Formateur, E2C). Les lettres de motivation écrites à cette occasion et que nous avons pu nous procurer témoignent ainsi des difficultés de syntaxe d'une partie des jeunes recrutés au sein des E2C :

NOM:

A
[REDACTED]

Date :

6/09/2013

Prénom :

[REDACTED]

Ecrivez, en quelques lignes, ce que vous attendez de la formation à l'E2C ?

Bonjour je suis un jeune de 24 ans Avec pleins,
de motivation et de capacités, même - à ma vie A pas
était très Belle A ce jour... l'école de la 2^{ème}
chance va pouvoir me redonné goût à l'école car, j'aime
l'école et les cours et Apprends, un métier c'est apprendre
pleins de nouvelle chose et découvrir des choses
de la vie, j'ai fait plusieurs petits Boulot, pour
mon soutien de cette pénurie, qui me suis depuis
l'âge de 5 ans, ses unait j'ai fait de la puissan
mais, ses pas pour cela que je suis une mauvais
personne, j'ai pleins de rêves et la plomberie me,
plaie super Bien, je suis un garçon patient, Rinvouien
je suis toujours ponctuelle au travail et super motivé
car je ses que l'école de la 2^{ème} chance, va m'aider
pleins de bonne chose, pour mon avenir.
Veuillez Agnén mes sincère salutation

Document strictement confidentiel réservé à l'usage de l'E2C

[Signature]

NOM:

Date : 10 Octobre 2013

Prénom : C

Écrivez, en quelques lignes, ce que vous attendez de la formation à l'E2C ?

J'attends de cette formation, un plan de travail qui me permettrais de valider des acquis comme le français, les mathématiques et la culture générale. A travers cette formation, je souhaiterais pouvoir entrer en formation professionnelle ou exercer un emploi. Ayant arrêté l'école en seconde j'ai pu voir la difficulté du monde du travail c'est pour cela que je me tourne vers votre établissement afin de mettre en pratique mes projets. Je suis ambitieuse et curieuse prête à partager mes expériences et à en acquérir de nouvelles, c'est pour cela que vous propose ma candidature pour la rentrée prochaine. Dans l'attente d'une réponse de votre part je vous prie d'agréer Madame, Monsieur mes plus sincères salutations. Cordialement.

Document strictement confidentiel réservé à l'usage de l'E2C

NOM:

Date :

25/09/2013

Prénom :

Ecrivez, en quelques lignes, ce que vous attendez de la formation à l'E2C ?

J'attends de cette formation une aide pour la remise à niveau pour trouver un ~~emploi~~ emploi qui me plait. Ensuite je souhaiterais que mes stages m'apportent beaucoup de choses et plein de découvertes. L'E2C sera une ~~opportunité~~ opportunité un plus dans mes expériences professionnelles avec tout les stages qui me seront offerts.

Document strictement confidentiel réservé à l'usage de l'E2C

NOM:

Date : Lundi 19 novembre 2012

Prénom :

Ecrivez, en quelques lignes, ce que vous attendez de la formation à l'E2C ?

Se que j'attends de la formation L'E2C, c'est qu'il me prène, car je suis une personne qui veut changer de travail pour en avoir, un ou je m'épanouir et qui me plait, qui m'aide à me remettre à niveau dans les cours et je saurais m'adapter facilement à vos méthodes de travail.

Merci encore pour avoir lu mon dossier et Bonne journée.

Document strictement confidentiel réservé à l'usage de l'E2C

NOM:

Date :

28/02/2013

Prénom :

Écrivez, en quelques lignes, ce que vous attendez de la formation à l'E2C ?

Ce que j'attends de la Formation à l'E2C, c'est de pouvoir me réinsérer dans la vie professionnelle, pouvoir corriger mes difficultés dans certaines matières. Après plusieurs expériences professionnelles, j'ai décidé d'intégrer votre formation pour construire un projet désiré, et non un projet obligé. J'ai jamais pensé qu'on pourrait me donner une seconde chance, de pouvoir réviser certaines matières et surtout intégrer le système. Je suis très motivé à suivre votre formation être assidu, ~~active~~, partager mon expérience et faire de nouvelles rencontres. Ma deuxième chance est dans cette école, je la désire, mes échecs m'ont fait grandir et réfléchir, je suis prêt à suivre cette formation et à y mettre du mien. Je vous remercie si vous me donnez ma chance. Monsieur s'engage à donner le maximum.

Document strictement confidentiel réservé à l'usage de l'E2C

Par le biais de la lecture d'un texte ou de la rédaction de ces lettres de motivations, il s'agit donc de s'assurer que les jeunes possèdent une connaissance minimale du français. Lors de notre présence au sein de l'E2C de Paris, une jeune femme portugaise installée depuis 6 mois en France et maîtrisant mal la langue française a ainsi été redirigée vers un enseignement FLE (Français Langue Étrangère) et a été invitée à revenir vers l'E2C une fois son niveau de français consolidé.

Contrairement aux E2C, et même si certains formateurs s'y opposent car ils estiment « *que c'est vraiment trop compliqué* », les Épide accueillent des jeunes illettrés et ne maîtrisant guère le français.

« *Vous ne regardez pas le dossier scolaire ? Non, jamais. Les illettrés on les regroupe parce qu'on a une formatrice spécialisée en illettrisme qui prend en charge ce groupe et elle s'en occupe de A à Z. Et on s'est rendu compte que l'année dernière sur le groupe de 10 il y en a eu 9 qui sont sortis en emploi. Donc ça n'a pas de lien illettré et inemployable.* » Cadre, Épide

Au sein des SRE, le niveau scolaire a davantage d'impact dans le recrutement. Même si les enseignants assurent qu'il s'agit « *simplement d'avoir accès à des éléments de leur parcours scolaire* » ou qu'ils ne « *regardent que les notes mais pas le comportement* », il est demandé aux jeunes de présenter leurs derniers bulletins scolaires lors de l'entretien d'admission. Nous n'avons pu assister à aucun entretien de recrutement au sein d'une SRE et on ne sait donc guère l'importance que revêtent ces bulletins scolaires dans la sélection des jeunes. Mais que ce critère soit ou non décisif, l'inscription dans une SRE est conditionnée au fait d'avoir obtenu un passage en classe de seconde générale c'est-à-dire au fait que le décrochage soit intervenu dans un cursus général et au sein d'un lycée.

Au-delà du critère territorial, ce niveau scolaire exigé pour intégrer une SRE introduit lui aussi une sélection parmi les décrocheurs et contribue également à expliquer qu'ils soient davantage issus de milieux sociaux favorisés dans ce type de dispositif. Rares sont les jeunes issus de milieux populaires et que nous avons rencontrés à avoir décroché alors qu'ils étaient inscrits dans un cursus général. Cela se comprend de deux manières. D'une part, nous avons vu que la précarité économique et sociale faisait naître des urgences qui conduisaient souvent à des orientations vers des filières courtes et professionnalisantes. D'autre part, on a constaté que les expériences scolaires marquées par les sensations d'aliénation et de domination concernaient davantage les jeunes issus de milieux populaires et que celles-ci favorisaient un ensemble de comportements peu propices à l'entrée dans un cursus général (mauvais résultats

scolaires, retrait des apprentissages, relations conflictuelles avec les enseignements, autolimitation dans les choix scolaires, etc.)

Mais les inégalités sociales face aux possibilités de s'inscrire dans une SRE s'observent aussi dans les capacités de négociation et de contournement de ce critère de sélection. Louis, dont les deux parents sont cadres, n'a jamais eu l'autorisation de passer en classe de seconde générale et n'aurait donc pas pu s'inscrire au CEPMO¹⁰⁵. Pourtant, grâce au soutien de ses parents et à l'intervention d'un député, il parvient à obtenir ce sésame et à intégrer la SRE de son choix :

« Donc je fais les papiers et tout et c'est là que l'histoire la plus incroyable de ma vie commence. Pour m'inscrire au CEPMO il faut que j'ai mon passage en seconde générale que je n'avais pas. Donc c'est là que commence la galère. Je suis allé au CIO pour voir comment je pouvais régler cette histoire de passage en seconde générale. J'explique mon parcours et on m'a dit « mais c'est pas possible ! Le lycée privé en seconde c'était pas légal ce que tu as fait ». Et ça ça me restera toujours en tête cette question de la légalité ou pas. C'est pas légal ce que j'ai fait ! C'est-à-dire que j'ai voulu suivre des études, me cultiver en France et on m'a dit que c'était pas légal parce qu'il n'y avait pas une croix sur un papier et c'est quelque chose qui me bloque pour aller au CEPMO ! Je me dis c'est n'importe quoi ! J'envoie un courrier à mon ancienne principale de collège pour lui demander si on peut me mettre cette croix. Elle me dit non. Alors que pourtant j'avais 12 de moyenne ! Donc là je vais à l'académie pour voir comment je peux m'en sortir et l'académie me dit : « on n'a qu'une solution, il faut que tu refasses 3 semaines de collège » ! Moi je venais d'avoir 18 ans. Je leur dit « quoi vous vous foutez de ma gueule ? ». Ils m'ont dit « non, c'est la seule solution ». Ça a été une humiliation pour moi. J'avais 18 ans, je me retrouve avec des gamins de 14 piges, j'avais eu mon brevet, j'avais déjà tout fait et on me demande de refaire 3 semaines. Je suis obligé d'accepter pour aller au CEPMO. Et pour faire ces trois semaines de collège il me fallait un papier de mon ancien collègue parce que je voulais pas les refaire dans le même collège qu'avant. Et ce papier-là n'est qu'au collège où j'étais avant donc je vais le chercher. J'arrive dans le secrétariat et là qui je vois ? La principale ! Je lui dis : « pourquoi vous avez pas accepté de cocher la croix seconde générale ? » Elle me dit « mais moi j'ai rien fait du tout ! ». Donc là ça part en engueulade ! Tout le monde s'est ramené, mon ex prof principal ! Je lui ai dit : vous vous rappelez que vous m'avez dit qu'on pouvait pas mettre une croix passage général à la fin du collège ? La principale dit « non il le sait, il est prof principal depuis 40 ans ! ». Je lui demande : il me dit « non je me rappelle

¹⁰⁵ Souhaitant poursuivre un cursus général malgré l'absence d'une autorisation à passer en seconde, Louis et ses parents ont négocié une inscription dans un lycée privé afin que celui-ci puisse rejoindre une classe de seconde générale après le collège.

plus ». Je leur ai dit « bah c'est dommage. Vous vous en fichez complètement mais moi c'est ma vie ! » J'avais les larmes aux yeux mais ils s'en foutaient ! Le seul truc qu'elle ait su me dire la principale c'est « arrête de faire ton caliméro ! ». Ils voulaient rien entendre. Donc j'ai dû faire les trois semaines au collège avec la boule au ventre. Mais encore fallait-il qu'ils m'accordent après le passage en seconde ! Donc j'ai décidé de prendre les choses en main, avec ma mère, on appelle le député. On a discuté plus d'une heure ensemble et il m'a aidé. Le député a appelé la principale du collège et il m'a dit « t'inquiète pas, ton passage tu l'auras ». Et donc je l'ai eu au final, après les 3 semaines. Mais ça a été une histoire de fou, des coups de fils de partout, des courriers et tout ça pour avoir un passage en seconde générale et pour pouvoir suivre des études ! »
Louis, 20 ans, CEPMO depuis un an et demi

Nous ne pouvons bien évidemment pas affirmer qu'un jeune issu de milieu populaire n'aurait pas été en mesure, placé dans la même situation, de revenir dans son ancien collège, de négocier avec son proviseur, de réclamer son passage en seconde générale auprès de diverses institutions, de parvenir à joindre un député et de le convaincre de se saisir de son dossier. En revanche, les entretiens réalisés avec ces jeunes nous laissent à penser qu'ils n'auraient tout simplement pas postulé au CEPMO dès lors qu'ils auraient vu qu'une telle inscription nécessitait un passage en seconde dont ils n'ont jamais bénéficié. En effet, souvent hésitants quant à leurs « *capacités intellectuelles* » à pouvoir reprendre un parcours de formation, il nous semble que ce seul critère aurait achevé de les convaincre de l'inadaptabilité d'une telle ambition.

3) Faire la preuve de sa motivation : une capacité socialement marquée

Être âgé de 18 à 25 ans, être déscolarisé depuis au moins un an, n'avoir ni diplôme ni qualification, résider à proximité du dispositif, maîtriser la langue française et éventuellement avoir un passage en seconde générale dans le cas des SRE n'est pas encore suffisant pour être recruté. Même si tous les jeunes décrocheurs ne parviennent pas à remplir de tels critères, ces derniers ne sont pas encore suffisants pour faire un tri suffisamment important parmi les postulants. Un autre critère joue un rôle majeur dans la sélection : celui de la motivation.

« On choisit ceux qu'on sent prêts, c'est important. On ne prend pas tout le monde parce qu'il faut que la personne soit motivée pour réaliser son projet, il faut une motivation, ça part d'abord du jeune, nous on va pas les chercher. À l'entretien, les critères c'est motivation parce que savoir écrire un minimum le français et lire, c'est pas grand-chose. (...) On est ouvert pour tous les jeunes qui ont pas eu l'occasion de terminer un cycle scolaire mais ensuite faut qu'on

regarde autour de nous. Ça sert à rien de garder la place s'il y en a qui sont plus motivés. » Formateur E2C

Comme il le fut rappelé à de multiples reprises par les formateurs, enseignants ou directeurs de ces dispositifs, « *la motivation est un critère de sélection décisif* ». Cette survalorisation de la motivation du jeune dans le recrutement s'explique par le fait que leur décrochage exclut la présence des critères de sélection « habituels », ayant trait aux compétences scolaires ou techniques (Zunigo, 2013) mais aussi par une tendance plus générale à recourir au critère de l'appétence pour sélectionner les individus (Frétigné, 2007).

L'évaluation de cette motivation se fait dans tous les dispositifs de raccrochage lors des entretiens de recrutement - appelés parfois « entretiens de motivation » - qui sont structurés autour d'une grille de questions divisée en plusieurs sections : état civil du candidat, situation administrative, situation personnelle, parcours scolaire, parcours professionnel et motivations¹⁰⁶ (Cf. annexe 16). Ils ont pour objectif de s'assurer que les jeunes remplissent l'ensemble des critères énoncés ci-dessus mais également d'apprécier leur capacité à pouvoir aller au bout du parcours de formation et, par la suite, à entrer en emploi ou à obtenir le baccalauréat. Mais comment évalue-t-on cette capacité et, plus encore, comment en faire la preuve ?

On observe que les jeunes ne sont pas égaux face à cette injonction à se montrer « motivés ». Tout d'abord, le fait que la motivation soit évaluée à travers un entretien de recrutement engage l'aptitude du jeune à pouvoir s'exprimer à l'oral de manière relativement fluide et à mettre en mot son histoire de façon à ce qu'elle semble cohérente et crédible aux interlocuteurs. Comme dans de nombreuses situations qui visent à obtenir une aide institutionnelle, le récit produit a pour objectif de justifier du bien-fondé de la demande tout en manifestant sa bonne volonté (Fassin, 2000 ; 2004). Or, comme le notent Mazaud et Morel, il faut disposer d'une ensemble de ressources culturelles pour produire un tel récit et celles-ci dépendent en partie du milieu social des jeunes : « Même sans diplôme, les candidats issus des classes moyennes – voire supérieures – disposent de ressources, notamment par le langage, mobilisables pour passer cette épreuve (...) ces candidats connaissent les codes implicites de ce type d'échanges et savent, par leurs mots et par leurs gestes, manifester leur enthousiasme » (2015, p.74). Ainsi, les réserves - voire la pudeur - affichées par certains jeunes lorsqu'ils sont invités à restituer leur parcours et leurs difficultés pour répondre aux

¹⁰⁶ Ces grilles de questions sont quasiment identiques d'un dispositif de raccrochage à l'autre.

questions des formateurs sont souvent interprétées comme la preuve d'une motivation, si ce n'est inexistante, trop ténue pour que la candidature soit acceptée. Lors d'un entretien de recrutement auquel nous avons assisté, le jeune ne comprenait pas les questions qui lui étaient posées, présentait de grandes difficultés à s'exprimer, à construire et à développer ses réponses, obligeant les formateurs à reformuler à de nombreuses reprises leurs questions. Au terme de l'entretien, les avis des deux formateurs étaient négatifs et il ne fut pas recruté¹⁰⁷.

Pour autant, être capable de s'exprimer à l'oral et de restituer sa trajectoire n'est pas toujours suffisant pour être considéré comme « motivé » et être recruté. Lorsque l'on s'enquiert de la manière dont la motivation est appréciée, les formateurs soutiennent que les réponses fournies lors de l'entretien de recrutement sont des indicateurs relativement fiables pour établir la motivation d'un jeune.

« Nous ce qu'on va regarder c'est la motivation dans l'entretien. Bon après il y a des choses qui peuvent être subjectives. Après on est deux en entretien, donc on essaie... On a une grille d'entretien.

Et comment on fait pour évaluer la motivation de quelqu'un, même avec une grille de questions ? C'est les réponses, ce qu'on peut entendre. Je dis subjectif mais après ça s'appuie sur des questions et les réponses que peuvent nous faire les jeunes. » Formateur, E2C

Mais quelles sont ces réponses qui laisseraient transparaître des signes de motivation ? Il semble que les « bonnes » réponses soient celles qui font directement écho au projet du dispositif. Les formateurs et enseignants attendent ainsi des jeunes qu'ils maîtrisent *a minima* leur offre de formation. Il s'agit de s'assurer que le jeune a pleinement pris la mesure du fonctionnement du dispositif avant son inscription, et qu'il ne le quittera pas au bout de quelques jours : « *Il ne faut pas qu'ils aient de mauvaises surprises et qu'ils partent à la première occasion ! Il faut qu'ils comprennent bien ce que nous on propose !* » (Cadre, Épide).

Pour être considéré comme « bon », le discours produit par le jeune à l'occasion de l'entretien de recrutement doit aussi s'inscrire dans une logique de rédemption. Plus que de restituer chronologiquement son parcours, il faut être capable d'y projeter un regard critique et distancié, de souligner ses fautes et éventuellement ses regrets et, surtout, d'affirmer sa

¹⁰⁷ Ce jeune avec qui nous avons pu discuter quelques minutes après son entretien nous apprendra qu'il souffrait d'un « problème à l'oreille » et « avait beaucoup de mal à entendre si on ne parlait pas assez fort ». Ce qui avait pu être interprété comme un manque de motivation par les formateurs semblait relever davantage d'un problème de santé qu'il n'avait justement pas voulu confier de peur que cela entrave son recrutement : « *Mais pourquoi vous ne leur avez pas dit que vous aviez ce problème ? Je me suis dit qu'ils voudraient pas me prendre* ».

volonté de changer. Comme le souligne Houdeville dans le cas des Épide - mais cela s'observe aussi dans les E2C et les SRE - l'admission repose sur la capacité du jeune à se présenter aux formateurs comme un « entrepreneur de lui-même » (2015, p.166). Affirmer au cours des entretiens un désir de rédemption et de changement est considéré comme le gage qu'ils sont « prêts » à accepter les remises en question impulsées par les formateurs. Ainsi, un jeune campant sur ces positions et refusant d'envisager un autre projet que celui avec lequel il se présente à l'entretien a peu de chance d'être recruté :

« Lui on l'a pas pris parce qu'il [un jeune reçu en entretien de recrutement] avait un discours qui était totalement inadapté à ce qu'il allait devoir faire à l'intérieur d'un groupe. Ça allait pas coller, c'était pas le profil, parce qu'il faut quand même qu'ils sachent qu'ils ont besoin d'aide, même si au début il y a une gêne ça peut se comprendre. Là c'était au-delà de la fierté culturelle qu'ont certains, tu voyais aussi qu'il y avait un petit problème. C'était le « non, non, moi je vais très bien, j'ai failli sauter des classes parce que j'étais trop intelligent ! » et puis lui il nous disait qu'il venait ici pour être ingénieur informatique. Donc tu vois là forcément c'est non... » Formatrice, Épide

Enfin, outre les manières de mettre son parcours en mots, c'est également le contenu de ce parcours qui permet d'évaluer la motivation du jeune, et qui contribue à mettre de côté les plus fragilisés. Rappelons que le recrutement du jeune est indexé à sa capacité supposée à s'investir pleinement dans la formation proposée par le dispositif. Ainsi, en demandant au jeune de retracer son parcours, il s'agit aussi d'identifier les éléments de vie qui pourraient être - ou devenir - des freins à son investissement dans la formation. En assistant à des entretiens de recrutement et à des commissions de validation des candidatures se soldant par des refus d'inscription, nous avons pu identifier plusieurs situations considérées comme incompatibles avec les exigences de la formation, quel que soit le type de dispositif :

- « *Un dossier trop lourd* » : Cette expression, entendue à maintes reprises de la part des formateurs et enseignants, fait référence à des jeunes ayant un lourd passé psychiatrique. Par exemple, lors de son entretien de recrutement à l'E2C, une jeune femme a fait part des multiples sévices sexuels subis durant sa jeunesse et des comportements à risque qui les ont accompagnés (tentatives de suicide, anorexie). Elle confie aux formateurs qu'elle « *va beaucoup mieux maintenant mais que ça reste encore très difficile* ». À l'issue de l'entretien, les deux formateurs sont unanimes : « *il y a trop de dossiers, c'est trop lourd pour nous. C'est encore trop prégnant ses*

problèmes, nous on pourra pas gérer. Il faut d'abord qu'elle règle tout ça avec un psy » (formateur E2C).

- *Une situation personnelle qui contraint l'emploi du temps des jeunes* : l'ensemble des obligations du jeune se déroulant durant le temps de formation sont considérées comme autant de « freins » à son investissement dans le dispositif. Ces obligations peuvent être de plusieurs ordres : des problèmes de santé nécessitant des hospitalisations régulières ou l'absence de personnes sur lesquelles compter pour assurer la garde d'un d'enfant.
- *Les jeunes qui n'ont pas de logements stables* seront également plus difficilement recrutés : « *on a l'expérience des jeunes SDF et on sait maintenant qu'il faut qu'ils aient un minimum de stabilité pour venir chez nous et surtout pour y rester* » (formateur E2C).

Les jeunes insérés dans les situations les plus précaires, qui tentent pourtant de se protéger de la vulnérabilité qui les menace en soumettant leur candidature à ces dispositifs, rencontrent donc davantage de difficultés pour passer l'épreuve du recrutement. Ils ne disposent pas, ou moins, de ressources culturelles qui pourraient leur permettre de verbaliser leur parcours et de saisir les attentes implicites des formateurs afin de s'y conformer, et la fragilité de leur situation est lue comme un risque d'abandon prématuré. Si cela conduit Bernard à souligner que ces dispositifs n'accueillent finalement qu'une « faible part des personnes concernées par le problème qu'ils sont censés traiter » (2015, p.86), notre travail nous invite à être plus nuancée. Ces procédures de sélection écartent en effet davantage les jeunes appartenant aux classes infra-populaires et qui, de surcroît, sont isolés et enserrés dans des situations sociales particulièrement instables. Mais cela ne signifie pas pour autant que les jeunes recrutés sont tous issus de classes moyennes ou supérieures, loin s'en faut. De plus, les décrocheurs n'étant pas tous issus de milieux populaires, il est difficile d'affirmer que l'accueil de jeunes de milieux plus favorisés n'est pas une manière de répondre aux objectifs d'insertion professionnelle ou de diplômation des décrocheurs qui sont fixés à ces structures.

Enfin, il faut également souligner que l'évaluation de la motivation du jeune engage les représentations des formateurs et des enseignants qui mènent les entretiens de recrutement. Plus ou moins explicitement, tous reconnaissent que l'évaluation de la motivation en appelle à leur subjectivité malgré des tentatives pour objectiver ce critère, notamment par le biais du guide d'entretien de recrutement : « *C'est un pari, on fait confiance à notre instinct. C'est*

juste un ressenti. Parfois on se trompe mais c'est un travail d'humain donc forcément c'est plein de subjectivité » (formateur E2C). Quelques mésententes entre formateurs s'observent quant aux éléments biographiques du parcours des jeunes sur lesquels s'appuyer pour formuler « *ces paris* ». Celles-ci sont fonction de leur propre histoire personnelle et du regard qu'ils portent sur leur travail. Si certains n'hésitent pas à assimiler leur métier à ceux des travailleurs sociaux et insistent sur la nécessité d'avoir une « *fibres sociale* » (enseignante, microlycée) ou d' « *être un militant du social* » (formateur E2C) pour l'exercer, d'autres s'y refusent : « *Nous on n'a pas été formés au social, ce n'est absolument pas notre rôle ! On n'est pas un dispositif d'assistantes sociales ! Nous notre job c'est l'insertion pro !* » (formateur E2C). Ainsi, alors que pour certains formateurs une grande précarité sociale et/ou des problèmes psychologiques ne sont pas compatibles avec un parcours de formation, d'autres formateurs estiment qu'il « *faut quand même leur donner une chance* » (formateur E2C). Ces divergences expliquent que l'on retrouve parfois dans les dispositifs des jeunes dont les parcours biographiques et les caractéristiques sociales sont très proches de celles de jeunes qui en ont été écartés.

L'exploration de la séquence de raccrochage permet de souligner que sa longueur, souvent décriée, n'est pas seulement de la responsabilité des jeunes. Celle des dispositifs censés accompagner et concrétiser les volontés de raccrochage est aussi engagée. Alors que les actions publiques se multiplient afin de promouvoir les retours en formation, on observe paradoxalement que les calendriers des dispositifs ne sont pas en accord avec ceux des jeunes. Soumis à des injonctions déconnectées des temporalités individuelles, les dispositifs qui ont la charge de favoriser le raccrochage produisent un ensemble d'ingrédients qui freinent parfois considérablement le processus et figent l'action. Ces ingrédients sont la conséquence d'une double « *logique de tri* » (Paugam, 1993) des jeunes décrocheurs mise en œuvre à la fois par les dispositifs d'accompagnement et d'orientation et par les dispositifs de raccrochage :

- Une logique de « *tri à l'opportunité* » : les jeunes sont orientés vers les dispositifs de raccrochage selon la capacité d'accueil et la proximité de ces derniers. De fait, moins les dispositifs ont de places disponibles et moins ils sont présents sur le territoire, plus les jeunes ont de difficultés pour y postuler et y être acceptés.

- Une logique de tri « à l'employabilité » : seuls les jeunes considérés comme capables de reprendre un parcours de formation sont orientés vers les dispositifs « seconde chance » puis y sont recrutés. Les dispositifs d'accompagnement et d'orientation n'envoient les jeunes vers ces structures que si le travail d'évaluation de leur demande a conduit à la considérer comme « réaliste » et les dispositifs de rattachement ne recrutent les jeunes que s'ils estiment qu'ils sont « insérables » sur le marché du travail ou capables d'obtenir un baccalauréat.

Or, les jeunes ne sont pas tous égaux face à ces logiques de tri. Ceux qui sont issus de milieux sociaux plus favorisés ont davantage les moyens d'y résister. Ils peuvent s'appuyer sur la sphère familiale pour accéder plus facilement à l'offre de rattachement et ils sont implicitement favorisés dans les procédures de recrutement. Ils sont en effet capables de contourner certains critères de sélection - tel que le « critère de proximité » - et leur mode de socialisation les rend plus « aptes » aux yeux des formateurs ou des enseignants à s'accrocher à la formation proposée par les dispositifs.

Les effets de ces logiques de tri ne sont pas anodins. S'il nous est impossible de savoir combien de jeunes souhaitant rattachement ne sont pas parvenus à accéder à une information correspondant à leurs attentes et ont quitté les ML ou les CIO sans solution, en revanche les données transmises par les dispositifs de rattachement attestent du nombre élevé de jeunes qui sont refusés chaque année à l'issue de la procédure de recrutement. Par exemple, en 2012, 700 jeunes ont pris contact avec l'E2C de Paris et 600 d'entre eux se sont présentés à la réunion d'information collective. Parmi ces 600 jeunes, 466 jeunes ont souhaité intégrer l'E2C et ont sollicité un entretien auprès des formateurs. À l'issue de ces entretiens, seuls 301 jeunes ont été admis soit 65 % des jeunes ayant désiré intégrer l'E2C.

L'analyse de la séquence de rattachement permet donc de relever « en creux » les possibles raisons du non-recours des décrocheurs à ces dispositifs de remédiation. Tout d'abord, on peut considérer que le rattachement n'est pas une option séduisante pour ceux qui ont investi une activité - quelle qu'elle soit - qui a permis de donner du sens à leur quotidien, et dont les rétributions sont suffisantes pour ne pas envisager un retour en formation. Mais le non-recours aux dispositifs de rattachement peut aussi être directement lié à l'impossibilité d'accéder à l'information souhaitée ou au refus qu'ils se voient opposer lorsqu'ils tentent d'entrer dans ces dispositifs. De plus, les temporalités longues des dispositifs s'opposent au « *tempo* de la nécessité » (Zunigo, 2008, p.129). Attendre plusieurs mois ou plusieurs années la prescription

et/ou le recrutement dans un dispositif de rattachement est un luxe que tous ne peuvent pas se permettre. Cet « effet calendrier » devient donc aussi un critère de sélection (Mazaud & Morel, 2015, p.71) : combien de ceux qui ont voulu rattachement ont dû renoncer faute de pouvoir patienter ?

Ne pas rattachement ne signifie donc pas nécessairement que des ingrédients du rattachement ne se sont pas constitués. Alors que pour les jeunes que nous avons rencontrés, les dispositifs d'accompagnement ont produit des ingrédients qui ont freiné le déroulement du processus, on peut aussi imaginer que pour des jeunes qui ne rattachent pas, ces derniers ont produit des ingrédients qui ont définitivement stoppé le processus.

Partie IV

La séquence d'accrochage : les modalités du passage d'un « engagement en acte » à « un engagement en état »

Lorsqu'ils intègrent les dispositifs de remédiation au décrochage scolaire, les jeunes ont quitté l'école depuis plusieurs mois ou plusieurs années. L'entrée dans le dispositif suppose donc de rompre avec les habitudes acquises durant la séquence précédente et d'accepter l'imposition de nouvelles routines, corporelles, spatiales et temporelles. Le travail de socialisation mis en place par les dispositifs supposant une rupture avec les comportements antérieurs, un inconfort peut être ressenti chez les jeunes sommés de construire de nouveaux repères. L'ajustement à de nouvelles normes réclame en effet une remise en question et une réélaboration de soi contraignantes, qui ne peuvent s'effectuer qu'à la condition que le jeune soit persuadé que « le jeu en vaut la chandelle ». Pour que cette exigence d'acculturation au dispositif ne se transforme pas à leurs yeux en une « acculturation forcée » (Mucchielli, 1986), il est nécessaire que le dispositif offre des moyens d'étayer leur engagement, et qu'au-delà de bâtir des ponts entre identités passées et identités espérées, il parvienne à réduire la dissonance que peut provoquer ce changement de perception. S'ils restent tiraillés entre deux systèmes de représentation - ceux de la structure présente et ceux d'hier - les volontés de raccrocher risquent d'être mises à rude épreuve. À l'E2C Paris, en 2012, la moitié des abandons se sont faits durant la période d'essai et, au total, ce sont 152 jeunes qui ont abandonné avant le terme de leur formation soit 27,8 % du public accueilli. De même, l'Épide de Bordeaux affiche un taux d'abandon de 30 % en moyenne chaque année¹⁰⁸. Concernant les SRE, on estime que seule la moitié des jeunes inscrits dans un microlycée s'y réinscrit l'année suivante (Broux & De Saint-Denis, 2013). L'inscription dans un dispositif de raccrochage n'entraîne donc pas *de facto* l'accrochage au dispositif. Par ailleurs, même en cas de « sorties

¹⁰⁸ Les chiffres présentés ici émanent des bilans d'activités réalisés par les dispositifs.

positives »¹⁰⁹, les jeunes sont nombreux à avoir fait part de velléités d'abandon durant leur parcours de formation tant l'entrée dans ces dispositifs produit une transformation brutale du quotidien.

« J'avais pas mal d'absences au microlycée.

Pourquoi ça ? Bah en fait c'est vraiment que j'avais plus du tout le rythme scolaire et au début quand il y avait des devoirs à rendre vu que je les avais pas fait, j'y allais pas. Et puis pour vous dire honnêtement j'ai arrêté tout ça mais au début aussi pendant le microlycée je continuais à vendre des vêtements par ci par là pour me faire des sous vu que je travaillais plus donc ça aussi ça y est pour quelque chose. » Merwan, 22 ans, microlycée 93, sortie « positive » depuis 7 mois

« *Vous m'avez dit plusieurs fois « au début je voulais pas rester », « au début ça me plaisait pas », qu'est-ce qui vous plaisez pas au début ?* Même si je voulais retrouver un système scolaire, c'est vraiment le choc quoi ! De voir un emploi du temps, des règles, ça m'a fait bizarre quoi ! J'étais habitué à me lever à l'heure que je voulais, à faire ce que je voulais et du coup là devoir me lever le matin à 6h, ça a été vraiment dur même si je le voulais hein, c'était dur... » Vincent, 22 ans, E2C Paris, sortie « positive » depuis 8 mois

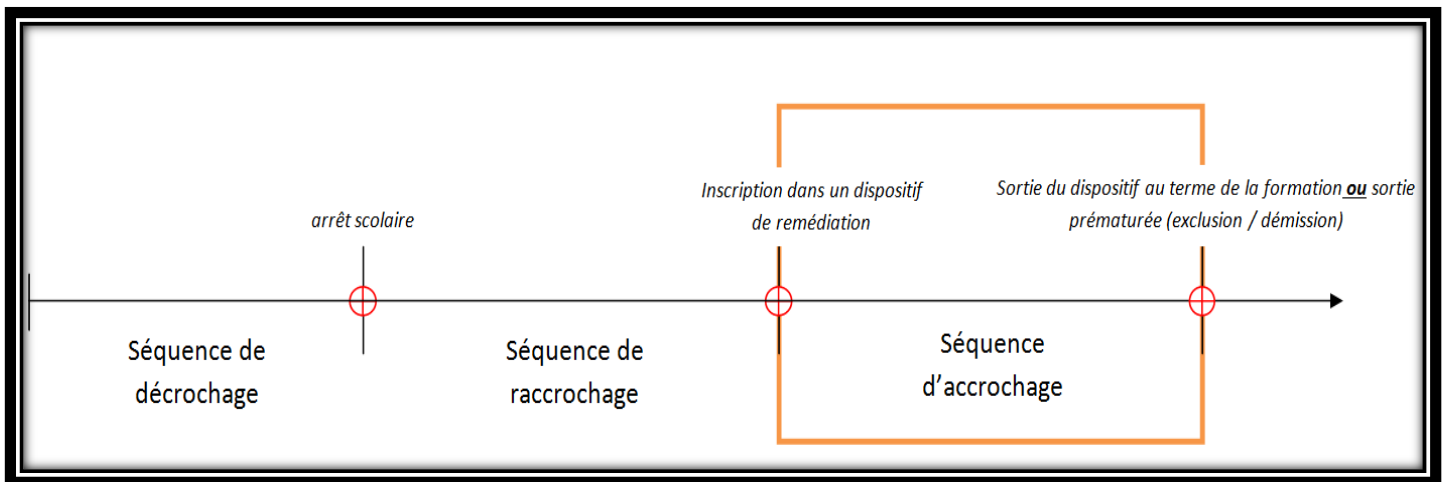
« Les deux premières semaines, j'ai eu envie de partir parce que ça fait bizarre de recommencer comme ça. Je me suis posé des questions et tout.

Qu'est ce qui était bizarre ? De revenir dans un système, à l'internat, avec des gens, ça ça faisait bizarre. » Gaëtan, 19 ans, Épide Bordeaux, sortie « positive » depuis 6 mois

Le raccrochage n'est donc pas le gage d'un accrochage au dispositif, en témoigne les taux d'abandons présentés ci-dessus. Ce constat nous a conduit à reprendre, à la suite de Joël Zaffran (2015b), la distinction de Becker qui isole deux types d'engagements : l'« engagement en acte » qui correspond au fait de « s'engager » – c'est-à-dire ici de raccrocher en s'inscrivant dans le dispositif - et l'« engagement en état » qui renvoie au fait d'« être engagé » - c'est-à-dire ici de s'accrocher au dispositif jusqu'au terme de la formation proposée.

¹⁰⁹ Rappelons que sont considérées comme « positives » par les dispositifs, les sorties des se concrétisant par la signature d'un contrat de travail (CDD, CDI, intérim), par l'engagement dans une formation qualifiante/diplômante (CFA, Greta, AFPA, ...) ou, pour les microlycées, par l'obtention du baccalauréat. Nous nuancerons l'aspect « positif » de ces sorties dans le 9ème chapitre.

Dans le chapitre 7 nous nous intéressons aux conditions qui facilitent le passage d'un « engagement en acte » à un « engagement en état » : comment expliquer que malgré des difficultés et des volontés d'abandon, certains jeunes restent présents dans le dispositif et achèvent leur parcours de formation lorsque d'autres n'y parviennent pas ? Quels sont les ingrédients de l'accrochage et comment se construisent-ils ? Sont-ils les mêmes pour tous les jeunes ? Dans le chapitre 8, nous concentrerons notre attention sur les ressorts des abandons : pourquoi des jeunes qui se disent « motivés » à leur entrée dans un dispositif décident-ils finalement de le quitter ? Existe-t-il des éléments particuliers qui distinguent les jeunes qui vont au bout de la formation de ceux qui l'abandonnent prématurément ? Nous verrons que la constitution d'ingrédients de l'accrochage est fonction des expériences passées et des modalités de recours aux dispositifs et que c'est également le cas des ingrédients de l'abandon. En effet, comme le décrochage scolaire « ordinaire », les abandons prématurés engagent des ingrédients de l'action variés, tant de part leur contenu que de part leur modalités d'apparition.



Chapitre 7

Les ingrédients de l'accrochage : quand le dispositif harmonise les expériences passées et les aspirations futures

Joël Zaffran démontre à propos de l'« expérience épicienne » que le maintien dans le dispositif procède « d'une activité réflexive qui combine et hiérarchise les ingrédients du passé et les anticipations de l'avenir afin de justifier la décision du raccrochage au dispositif et de trouver les raisons de s'y accrocher. L'aventure ne se vit pas à partir des seules caractéristiques du dispositif puisque le jeune se présente aux portes de l'Épide après un parcours fait d'ennui, de conflits, de ruptures familiales, d'activités légales ou illégales, de réseaux amicaux plus ou moins forts » (2015a, p.257). En d'autres termes, les ingrédients favorables à l'accrochage proviennent à la fois du temps long de leur parcours et d'un temps plus court, celui de la présence dans le dispositif. Ils sont issus des conditions dans lesquelles s'élabore la décision de raccrocher et de la recomposition de la « forme scolaire » (Vincent, 1994) proposée par les dispositifs et dont les modalités sont différemment appropriées par les jeunes selon leur passé scolaire. Peuvent ainsi être distinguées deux catégories d'ingrédients favorables à l'accrochage : une première contenant des ingrédients indexés à la décision de raccrocher, qui permettent la mise en œuvre d'une « socialisation anticipatrice à l'accrochage », et une seconde incluant des ingrédients plus fragiles qui apparaissent et disparaissent au gré des lectures que les jeunes font de leur situation présente dans une variation et un balancement constants entre les contraintes de la formation - évaluées au prisme de leur expérience scolaire passée - et ses apports quotidiens ou supposés.

A) Une socialisation anticipatrice à l'accrochage

Une partie des ingrédients favorables à l'accrochage résulte d'abord des conditions dans lesquelles la décision de raccrocher a été prise. En effet, les jeunes ayant achevé leur parcours de formation au sein des dispositifs et ceux qui y étaient inscrits sans jamais envisager de le

quitter malgré les difficultés rencontrées ont pour premier point commun un mode de raccrochage identique. Tous évoquent la décision de raccrocher comme le fruit d'un processus de maturation qui s'est actualisée à l'issue d'un événement particulier, et ils associent leur entrée dans le dispositif à une volonté d'enclencher une nouvelle dynamique dans leur parcours, voire pour certains de provoquer une rupture qu'ils espèrent salvatrice. Or, lorsqu'elle s'élabore dans de telles conditions, la décision de raccrocher s'accompagne d'une socialisation anticipatrice à l'accrochage. En effet, avant leur entrée dans le dispositif, ces jeunes se sont éloignés de la culture de rue investie durant la première partie de la séquence de raccrochage, ils se sont confrontés au monde du travail et ont acquis un ensemble de compétences directement mobilisables dans le dispositif. Dans le même temps, la « galère » du quotidien et le dessillement provoqué par l'événement ont permis l'élaboration d'un « projet de normalisation », celui-là même qui est porté par les dispositifs. En somme, lorsque le raccrochage se fait dans un tel contexte, les attentes des jeunes à l'entrée du dispositif recouvrent en grande partie l'offre institutionnelle, ce qui facilite - sans le garantir - le maintien dans la formation (Bernard & al., 2015).

1) Rompre avec l'ancien groupe de semblables

Lorsque la décision de s'inscrire dans un dispositif de raccrochage émerge à la suite d'un retour sur soi au cours duquel le jeune s'est projeté dans l'avenir et a constaté les dissonances existantes entre sa situation actuelle et ses aspirations, l'abandon de la communauté de référence antérieure est engagé avant même l'entrée dans le dispositif, ce qui favorise par la suite l'accrochage à celui-ci (Zaffran, 2015a). On sait en effet que les bifurcations sont indexées à un éloignement du groupe de pairs fréquenté avant la prise de décision. Bidart, Denave et Négroni montrent par exemple que les reconversions professionnelles s'associent fréquemment à une recomposition – voire à une rupture - relationnelle (Denave, 2006 ; Bidart, 2006 ; 2009 ; Négroni, 2005, 2009). Les sociologues s'intéressant aux sorties de carrières délinquantes relèvent de la même manière que l'éloignement de la bande est un élément facilitateur de l'abandon à long terme des comportements délinquants (Coutant, 2005 ; Mohammed, 2012).

Pour ces jeunes qui souhaitent impulser un changement dans leur vie, l'inscription dans le dispositif est précédée d'une mise à distance de la « culture de rue » et du groupe de pairs qui en était un élément fondateur (Coutant, 2005). Alors que le regroupement entre « semblables » constituait un refuge durant le début de la séquence de raccrochage,

lorsqu'émergent des volontés de transformation de leur situation, celui-ci devient menaçant. Si le groupe de pairs reste « semblable » à eux de part leurs conditions d'existence et leur situation d'inactivité, il ne l'est plus au regard des aspirations.

« En fait, quand tu changes, t'essaies de faire changer les gens qu'étaient comme toi avant ! Et quand tu vois qu'ils y arrivent pas, t'es déçue un peu ! Et puis quand on change, il y a plus la même entente. On n'a plus les mêmes centres d'intérêt. Avant on foutait rien tous ensemble donc on se comprenait mais maintenant on se comprend plus ! » Cindy, 18 ans, Épide Bordeaux depuis 5 mois

Se donner les moyens de réaliser les changements escomptés réclame pour ces jeunes de s'éloigner de la communauté de référence, ou du moins, des membres dont les désirs n'apparaissent plus compatibles aux leurs. Seuls ceux qui sont « *comme eux* » c'est-à-dire critiques sur leur situation et inscrits dans une dynamique d'insertion trouvent grâce à leurs yeux.

« *Tu en as parlé à tes amies de l'E2C, de ta présence ici ?* Oui ! Enfin, non, elles savent pas toutes. Parce que aussi la plupart de mes copines d'avant j'ai plus de contacts avec elles ! Du tout. Il y en a qu'une que je revois de temps en temps parce que, certes, j'ai fait les 400 coups avec elle mais je sais que c'est une fille bien. On est dans le même état d'esprit, on regrette, pareil.

Et à partir de quand tu as coupé les ponts avec ces copines des 400 coups ? À la même période où je me suis mise activement à chercher. Je me suis rendue compte que peut-être au final on était des bêtes de potes juste parce qu'on était ensemble mais qu'au final on n'avait peut-être pas tant d'atomes crochus que ça ». Lydia, 23 ans, E2C Paris depuis 2 mois

Avant leur inscription, ces jeunes s'attachent à former un nouveau groupe de « semblables » qui viendra s'élargir après l'entrée dans le dispositif avec la rencontre d'autres raccrocheurs. Il s'agit là d'une véritable stratégie élaborée pour se prémunir de tout échec dans la reprise d'un parcours de formation : dans la mesure où ils en ont souvent fait les frais dans leur scolarité antérieure, ils savent que le groupe de pairs influence le rapport aux institutions et le degré de l'engagement. Continuer à fréquenter le groupe constitue un risque qu'ils ne veulent pas prendre, celui de provoquer des « *interférences* » dans le processus de raccrochage voire des « *rechutes* ».

« *Et avec vos amis du quartier ça se passe comment maintenant ?* J'ai coupé les ponts au moment où j'ai repris. Quand je suis entrée en prépa, ces filles avec qui j'étais elles m'ont dit « ça va te servir à rien ! ». Quand j'ai quitté la prépa

elles m'ont dit « là t'as fait un bon truc pour ta vie ! ». Je les ai rassemblées quand mon père est rentré et je leur ai dit « écoutez, moi je veux plus rien avoir à faire avec vous, rien ». Et du jour au lendemain ces filles qui ont dormi à la maison, qui ont partagé mes repas, mon lit, mes vêtements, on a tout partagé ensemble, elles m'ont dit « tu penses qu'à toi ». J'ai dit « ouais mais au bout d'un moment faut devenir égoïste ». Ces filles-là elles nous tirent pas forcément vers le haut, elles disent pas « ouais, tu peux y arriver. On sait que tu peux le faire ». Non, elles tirent vers le bas « de toute façon t'es qu'une merde, t'y arriveras jamais. Ça sert à rien de t'accrocher à des trucs que tu peux pas atteindre ». Ces phrases-là je les ai entendues pendant plus de 10 ans de ma vie par ces personnes-là et au bout d'un moment, ça lasse. » Samia, 21 ans, E2C Paris, sortie « positive » depuis un an

« Avec une copine j'ai coupé les ponts parce qu'en fait j'avais l'impression qu'elle voulait pas mon bien. À chaque fois que je voulais commencer quelque chose, elle me disait « hein tu vas faire ça ? ». Elle elle a eu son bac l'année dernière et à chaque fois elle était toujours pas d'accord avec ce que je voulais faire « ah tu vas faire ça, c'est nul, tu crois que tu vas avoir quelque chose ? » Donc je lui parle plus ! » Diatou, 19 ans, E2C Paris depuis un mois

Plus qu'un affaiblissement des liens avec les « *copains du quartier* », la décision de raccrocher conduit parfois à une transformation du regard posé sur le lieu d'habitation. À mesure que la reprise des études s'impose comme l'option la plus légitime pour amorcer un changement, le quartier perd son aspect sécurisant et devient un lieu d'enfermement qui contraint les désirs d'insertion¹¹⁰.

« *Votre regard sur le quartier a changé ?* Oui, j'ai plus le même regard. Avant, quand j'étais petite, c'était mon cocon. C'était ma famille le quartier. On était bien. Il y avait que le quartier qui vivait, il y avait rien autour. Mais j'ai grandi, il y a d'autres quartiers, je découvre d'autres choses. Et j'ai envie de quitter le quartier.

Donc c'est plus un cocon le quartier ? Non, maintenant c'est un danger.

Pourquoi un danger ? Parce que j'ai l'impression que si je reste dans le quartier, je pourrais pas réussir. Par rapport aux amis, ils me rabaissent dans le sens où ils me disent : « tu vas encore à l'école, en plus l'école de la deuxième chance ». Moi j'ai besoin de prendre du recul, de vivre ma vie aussi. Parce que moi là c'est un moment où je recommence à vivre. » Romane, 20 ans, E2C Paris depuis 2 mois

Outre une transformation du contexte amical, la décision de raccrocher peut aussi se traduire par une modification volontaire du contexte résidentiel. Pour les jeunes qui étaient les plus

¹¹⁰ Le rapport au quartier des jeunes de milieux populaires oscillent d'ailleurs souvent entre ces deux visions : il est à la fois perçu comme une matrice protectrice et comme un lieu d'enfermement (Beaud, 2003).

intégrés et les plus actifs dans « la culture de rue » et la promotion de ses valeurs, la recomposition de la sphère amicale n'est pas suffisante et le raccrochage ne semble pas pouvoir se faire indépendamment d'une rupture totale avec le quartier. C'est le cas de Romain qui a passé son enfance et son adolescence dans les quartiers Nord de Marseille. Avant d'intégrer l'E2C de Paris – dispositif où nous le rencontrons – il a tenté à deux reprises de reprendre ses études, d'abord en essayant d'intégrer un CAP puis en s'inscrivant à l'Épide de Marseille. Dans ces deux cas, le raccrochage n'a pas donné lieu à un accrochage, ce qu'il justifie par son appartenance au quartier.

« Je me suis installé avec ma copine quand je suis sorti de prison à 17 ans. Je restais avec elle et elle me tirait vers le haut. D'un coup, je voulais faire de la coiffure ! Un CAP en coiffure ! Mais la femme de la Mission locale, elle m'a pris pour un zouave : « Ouais tu viens des quartiers nord ! Y'a le Greta mais toi si tu vas là, tu vas parler avec les gens ». J'ai dit « mais Madame, moi j'ai trouvé un salon ! L'école veut bien me prendre, il faut juste que j'ai votre accord ! » Elle a dit « non, je donne pas mon accord ». Elle elle m'a carrément rabaissé. Mais j'ai compris. J'avais fait la bise à quelqu'un de la Ciotat. Et c'était un délinquant. Et comme je venais du 13ème... c'était n'importe quoi ! En plus, c'était une période où je voulais rentrer dans le rang, retourner à l'école et tout ! Et ça a pas marché ! J'étais dégouté. C'était le dégoutage. J'avais envie d'y aller ! (...) À 19 ans j'ai été à l'Épide de Marseille mais ça s'est mal passé. Ça s'est super mal passé.

Pourquoi ça a pas marché ? Dégoutage aussi. J'étais malade. J'avais une pneumopathie. En fait, c'est à cause du docteur que je suis parti. Comme il a vu que je venais du 13ème arrondissement, il a dit « ouais, toi t'es un petit menteur, tu veux me la faire et tout ». J'avais une pneumopathie hein ! Et lui il m'a dit « arrête de faire le mytho, tu me prends un advil ». Et voilà, donc ensuite c'est parti en couille et je suis parti. » Romain, 20 ans, E2C Paris depuis 3 mois

Ces échecs passés toujours en mémoire lorsqu'il souhaite reprendre un parcours de formation, Romain choisit de quitter Marseille. Il en a acquis la certitude : il sera pour lui impossible de mener à bien tout projet de changement tant qu'il restera présent dans le quartier. Quand bien même il souhaite « *tourner la page* » et « *entrer dans le rang* », son appartenance à la « culture de rue » et ses conduites antérieures réduisent son identité à celle de « délinquant ». Comme pour une dizaine d'autres jeunes, l'inscription de Romain dans un dispositif de

raccrochage transite donc par une rupture brutale - et semble-t-il irrémédiable - avec le quartier¹¹¹ :

« Ensuite, il s'est passé deux ou trois trucs assez personnels qui sont graves. Genre, ça m'a choqué. Je me suis dit c'est bon j'arrête tout, je me casse du sud, je vais faire ma vie à Paris. J'avais plus ma place là-bas. J'étais chez mon père, j'ai réfléchi et j'ai dit « demain je prends mes affaires et je me casse. » Le lendemain, j'ai pris mes affaires et j'étais gare St-Charles !

C'était brutal... Oui, mais c'est le meilleur. Sinon, je serai pas parti, je serai jamais parti sinon. Pour moi c'était impossible de se rattraper dans le sud.

Pourquoi ça aurait pas été possible dans le sud ? Impossible, impossible. C'est impossible tout simplement. Quand t'es grillé, tu peux pas te rattraper, c'est mort, il faut changer. Il faut pas juste changer soi-même, il faut changer d'environnement, partir, sinon c'est mort ». Romain, 20 ans, E2C Paris depuis 3 mois

Mais tous ne sont pas en mesure comme Romain de quitter le quartier¹¹². Pour les jeunes qui ne disposent pas des ressources nécessaires pour entreprendre de tels déménagements, le choix de s'éloigner du groupe de pairs tout en se maintenant au quartier passe par la mise en œuvre de quelques stratégies. Certains préfèrent taire leur décision de raccrocher de peur de passer pour « *un traître* » ou d'être moqués. D'autres confessent à leurs pairs leur implication dans de nouvelles occupations - sans en préciser la nature - ce qui leur offre un prétexte pour ne pas s'attarder dans le quartier et décliner les invitations à sortir. Plutôt que d'opter pour la dissimulation, d'autres encore choisissent le retrait. Ils préfèrent rompre tout contact avec l'ancien groupe en évitant soigneusement les lieux dans lesquels il a ses habitudes, en changeant de numéro de téléphone et/ou en fermant leurs comptes sur les réseaux sociaux :

« *Comment il est ce quartier dans lequel vous habitez ?* Comment décrire mon quartier ? Il est appelé Brooklyn sud. Manquerait plus que les chaussettes lancées sur les fils et c'est bon on est à Brooklyn ! Mais moi je me suis fait ma place, ils savent très bien que j'ai une grande gueule.

Et vous y recroisez vos amis ? Non, parce que moi j'habite dans le centre de Brooklyn sud ! Et elles elles habitent en périphérie ! Moi je suis bien au milieu et je reste au milieu ! » Samia, 19 ans, E2C Paris depuis 2 mois

« Après quand je me suis dit « il faut que je fasse mon projet, il faut que je fasse quelque chose de ma vie », c'est là je pense que j'ai eu envie de supprimer tout,

¹¹¹ Précisons que contrairement aux déménagements décrits précédemment, il ne s'agit pas ici de déménager pour contourner le « critère de proximité » et se rapprocher d'un dispositif de raccrochage, mais bien de déménager pour quitter les attaches du quartier. Romain aurait très bien pu s'inscrire à l'E2C de Marseille, dont il connaissait l'existence, plutôt qu'à l'E2C de Paris.

¹¹² Romain a pu s'installer à Paris car sa mère y résidait et a accepté de l'accueillir.

et de tout recommencer à zéro. J'ai oublié tout le monde ! J'ai changé de numéro ! Mon facebook, j'ai fermé mon compte ! Du jour au lendemain ! Je me suis dit « mais attends, ils servent à rien ces gens-là ! » Je supprime tout ça ! Je change de puce ! Je me suis dit que maintenant que je voulais reprendre ça ferait des interférences ! » Souria, 19 ans, E2C Paris depuis 7 mois

« *Et vos amis d'avant dont vous parlez, vous avez encore des contacts avec eux ?* Non, je leur parle plus, ils rapportent rien. (...) J'ai compris qu'ils me rapporteraient rien, que des ennuis, c'est tout. J'ai effacé les numéros, même pas j'ai effacé, j'ai jeté la puce et j'en ai racheté une. » Tony, 19 ans, Épide Bordeaux depuis une semaine

En réorganisant leur sphère relationnelle avant l'entrée dans le dispositif, les jeunes tentent ainsi de prévenir un éventuel abandon. Ils souhaitent raccrocher mais appréhendent le retour à un univers de contraintes, craignent de ne pas « être à la hauteur » et mobilisent leurs expériences passées pour se donner les moyens de résister aux difficultés qu'ils risquent de rencontrer. Ils savent - souvent pour l'avoir éprouvé - que les « mauvaises fréquentations » sont susceptibles de créer des opportunités d'abandon auxquelles ils ne sont pas tout à fait certains de pouvoir résister. L'abandon de la communauté de référence antérieure est une manière d'agir sur son environnement et d'en modifier le contenu afin que les éléments qui avaient précédemment pu être des ingrédients du décrochage n'existent plus et ne puissent plus être saisis comme tels, même en cas de doutes et de difficultés. Parallèlement, la constitution progressive d'un nouveau groupe dont les membres partagent le désir de changement et d'insertion, et qui soutiennent leur projet, permet l'apparition de nouveaux ingrédients favorables cette fois-ci à l'accrochage.

2) L'acquisition d'un « sens du réalisme social »

Les démarches entreprises en amont de l'entrée dans le dispositif pour s'insérer sur le marché du travail produisent aussi des ingrédients favorables à l'accrochage. Les expériences professionnelles passées - fussent-elles souvent courtes et chaotiques - facilitent en effet le maintien dans le dispositif à plusieurs égards.

Tout d'abord, ces expériences ont permis aux jeunes de se confronter aux normes en vigueur sur le marché du travail. Or, les normes des dispositifs puisent leur légitimité de celles qui sont tenues pour respectables dans le monde professionnel. Il est donc d'autant plus aisé pour ces jeunes de s'adapter aux règles des dispositifs qu'ils reconnaissent leur bienfondé et qu'ils possèdent déjà une partie des savoirs-être requis pour s'y conformer. La détention préalable

de telles compétences favorise la signature de leur contrat après la période d'essai, puisque celle-ci dépend directement de la capacité du jeune à respecter les règles du dispositif : être convenablement vêtu, être ponctuel, être discipliné, accepter l'autorité, etc.

Les effets de ces expériences professionnelles ne se réduisent pas à une plus grande complaisance face aux attentes des formateurs. Nous l'avons vu, ces expériences induisent également une transformation dans les perceptions du contexte socio-économique. Ces dernières se nourrissent désormais de la confrontation directe aux difficultés d'insertion des non-diplômés et éventuellement des mises en garde formulées par les conseillers des ML et des CIO quant au « réalisme » des projets portés. Ainsi, les jeunes se sont dotés avant même l'entrée dans le dispositif d'un « sens du réalisme social » (Zunigo, 2013). Les expériences professionnelles antérieures sont autant de confrontations à la réalité qui ont permis « un apprentissage par l'expérience du sens des limites c'est-à-dire des limites objectives inhérentes à une position donnée dans l'espace social » (*Ibid.*, p.116). Or, l'acquisition de ce sens du réalisme social joue à double titre dans l'accrochage au dispositif.

À l'image de l'objectif des ML ou des CIO, une partie du travail des formateurs des dispositifs « seconde chance » est de faire correspondre le projet du jeune à la réalité du marché du travail local, tout en lui faisant prendre conscience de la fermeture des possibles professionnels induite par l'absence de diplôme. Ce travail de négociation et de renoncement peut s'accompagner de désillusions, de résistances voire de conflits avec les formateurs, qui sont propices aux abandons (Bernard & al., 2015 ; Houdeville, 2015). Or, les formateurs n'ont pas à convaincre les jeunes de revoir leur prétention à la baisse lorsque ces derniers ont été confrontés au préalable au marché du travail : ils savent que leur niveau de qualification ne leur donne accès qu'à un nombre limité de secteurs d'activité. Même si la fréquentation du dispositif vise à obtenir un emploi qui apporte des satisfactions, les jeunes sont prêts à faire des concessions.

« Et justement sur votre projet... Vous m'avez dit « quand je suis rentré le but c'est de retourner vers mon métier, électricien »... Oui mais en fait ça va être compliqué parce que ça va être dur de trouver une formation en électricité. Et j'ai calculé, j'ai 23 ans, l'argent c'est quelque chose d'important alors je me dis si je peux avoir une formation qui dure 9 mois et qui m'assure un travail à la clé, ça va. Sinon, je repartirai sur 2 ans d'apprentissage s'il le faut. (...) Si c'est pas possible électricité, tant pis, je fais un apprentissage de maçonnerie. Bon, maçon, c'est quand même qu'en dernier recours. Mais si c'est pas possible

électricité, tant pis, je fais un apprentissage de maçonnerie. » Yannis, 23 ans, Épide Bordeaux depuis 3 mois

Si les expériences professionnelles antérieures peuvent conduire à une certaine résignation quant à la possibilité d'obtenir « *l'emploi de ses rêves* », elles peuvent également jouer en faveur de l'investissement dans les enseignements dispensés au sein des dispositifs. Rappelons en effet que ces expériences professionnelles ont participé de la disparition progressive des perceptions de l'inutilité de l'école pour l'insertion professionnelle. À défaut de résignation, l'acquisition de ce sens du réalisme social peut conduire les jeunes à parier sur l'obtention d'une certification pour tenter d'échapper aux classements sociaux défavorables auxquels les prépare leur absence de diplôme. Les formateurs et enseignants n'ont donc pas non plus à les convaincre de la nécessité de s'engager dans les apprentissages, ils ont déjà acquis cette conviction.

Qu'elle se traduise par un nivellement par le bas de ses prétentions salariales ou par le souhait d'obtenir un diplôme afin de maximiser ses chances d'insertion, l'acquisition préalable de ce sens du réalisme social est à la fois favorable à l'investissement du jeune dans le dispositif et au développement d'une perception positive du jeune par les formateurs. Les injonctions des formateurs sont conformes à ce qu'en attendait les jeunes, les comportements des jeunes sont en adéquation avec les demandes des formateurs : il n'y a de surprise ni d'un côté ni de l'autre et l'adaptation s'avère minimale.

3) Un projet de « normalisation »

Outre les différents enjeux déjà évoqués, la mission d'insertion poursuivie par les dispositifs de rattachement se traduit aussi par un travail de socialisation qui vise explicitement à réformer les *habitus* populaires construits au contact de la « culture de rue » et qui sont considérés comme incompatibles avec les exigences des employeurs. Au sein des Épide et des E2C, la première phase du parcours de formation est consacrée à l'acquisition d'un ensemble de savoir-être (ponctualité, politesse, respect, etc.) et à un travail sur l'*hexis corporel*. Par exemple, dans les E2C, il n'est pas toléré que les jeunes se présentent dans la structure en *jogging*, avec des vêtements troués ou tâchés et ils sont rapidement rappelés à l'ordre si leurs propos sont jugés trop familiers. Ils doivent également se soumettre à un ensemble de règles corporelles strictes dans les Épide : être rasés de près pour les garçons, pas ou peu de maquillage pour les jeunes femmes, ne pas mettre les mains dans les poches, se tenir droit, faire son lit tous les matins, entretenir son dortoir ainsi que les espaces communs, etc.

Ce travail éducatif est porté par une valorisation du changement : les formateurs et les enseignants font de l'entrée dans le dispositif l'occasion de réexaminer son parcours et de le réorienter en définissant un certain nombre de changements existentiels et de buts pratiques à atteindre pour les concrétiser, tels qu'une transformation des pratiques vestimentaires ou langagières (Houdeville, 2015).

« Moi je leur dis on fait un *reset*. Vous avez passé cette porte... On fait un *reset*, mais un *reset* sur tout, sur votre image de bonnet d'âne, sur tout ça, moi je le sais pas, j'ai pas les appréciations de vos profs. (...) Alors je leur dis, c'est le moment de faire un *reset* et d'être celui que vous aimeriez être. » Formatrice, Épide

Or, l'acceptation par les jeunes de cette entreprise éducative est là encore facilitée par les conditions dans lesquelles la décision de raccrocher a été élaborée : elle s'adapte parfaitement à leur volonté de changement et de normalisation des parcours. Cela ne signifie pas que les jeunes rejoignent les dispositifs avec un projet professionnel précis et, au contraire, rares sont ceux qui se présentent dans la structure avec une idée d'emploi arrêté. Tout au plus arrivent-ils dans le dispositif avec la volonté de s'insérer dans un secteur d'activité particulier qui paraît compatible avec leur niveau scolaire, leurs centres d'intérêt et/ou leurs compétences. Leur projet est donc moins d'ordre professionnel que subjectif : ils entrent dans le dispositif avec le souhait d'obtenir de l'aide pour alimenter et consolider le changement identitaire déjà engagé et attendent du dispositif qu'il leur permette d'entrer dans la norme afin de mettre leur propre parcours biographique au diapason des parcours socialement valorisés. À ce titre, la demande de raccrochage est aussi « une demande de cadre », et rejoint en partie les constats de Glasman concernant le souhait de certains élèves d'entrer en internat (2012, p.129). Le « soubassement normatif » qui soutient le fonctionnement des dispositifs de raccrochage est pleinement recherché par les jeunes car considéré comme nécessaire à leur projet de changement (*Ibid.*, p.125). Comme pour la réorganisation de la sphère amicale, cette demande de cadre et le désir d'être « contenu » voire « contrôlé » dont elle découle, est une manière d'agir sur son environnement pour se protéger des tentations d'abandons.

« *Qu'est-ce que vous attendez de l'Épide ?* Qu'ils me trouvent une formation dans la sécurité mais vraiment surtout le ré-encadrement. Me recadrer. Qu'ils m'apprennent à fermer ma gueule. J'ouvre trop ma gueule.
Donc là votre objectif après l'Épide c'est quoi ? Que je sorte et que je sois un adulte et si possible avec le permis en poche.
En étant un adulte ? Oui, un vrai adulte. Parce que là je suis un jeune adulte.
Et c'est quoi un vrai adulte ? C'est l'autonomie. Pouvoir faire ma propre vie.

Et ça pour vous l'Épide peut vous le donner ? Pas me le donner mais me l'apprendre. » Alessandro, 19 ans, Épide Bordeaux depuis 3 semaines

« Vous attendez quoi de l'Épide ? Que ça m'apporte mon avenir. C'est comme construire une maison, faut commencer par le sol pour monter l'étage. Donc ici je fais le sol ». Tony, 19 ans, Épide Bordeaux depuis une semaine

Un tel projet de normalisation est certainement plus abstrait que le seul souhait d'entrer dans un métier. Mais c'est justement ce qui en fait un puissant ingrédient de l'accrochage. D'une part, les jeunes acceptent d'autant plus volontiers de se plier aux injonctions de changements - transformations vestimentaires, corporelles, langagières - qu'ils y aspirent. D'autre part, s'ils souhaitent un changement et une transformation de leur quotidien, ils ne savent encore guère par quels moyens y parvenir et ils sont donc *a priori* ouverts et conciliants face à l'offre de raccrochage des dispositifs. Ils savent que leurs objectifs personnels et ceux du dispositif sont les mêmes : provoquer une bifurcation dans leur trajectoire en entretenant leur motivation de changement et en leur donnant les moyens de le concrétiser. Certes, les modalités de fonctionnement des dispositifs sont parfois moquées ou contestés par les jeunes. Pour autant, la consonance entre leur propre objectif et les promesses du dispositif suffit à provoquer l'accrochage malgré les difficultés rencontrées.

« Et justement, l'uniforme, le garde à vous, la marseillaise, vous en pensez quoi ? Moi, ça me tue. Mais je me dis qu'à la fin je vais réussir à faire quelque chose. Je sais qu'à la fin je vais être récompensé de ce que je fais là. Donc on fait avec, on sait qu'à la fin on aura quelque chose en main, du coup on le fait. » Mathieu, 19 ans, Épide Bordeaux depuis 3 mois

« Moi ça me rend fou ici des fois, on est cloîtré avec les mêmes personnes dans un truc isolé ! Moi quand je sors, je me sens libéré.

Et pourquoi vous restez alors ? Parce qu'il faut que je réussisse ! Je sors pas d'ici sans rien, ça c'est pas possible ! Parce que je me suis donné ça comme objectif ! » Rémi, 21 ans, Épide Bordeaux depuis 8 mois

La présence dans le dispositif est envisagée comme un moyen de se constituer un ensemble de ressources sociales et symboliques permettant d'atteindre l'identité espérée : celle de jeune « normal ». Il ne s'agit pas pour l'équipe éducative de produire le changement d'attitude – une « conversion morale » pour reprendre l'expression d'Isabelle Coutant (2005) - mais de l'accompagner et de la soutenir.

Notons également que si l'inscription dans le dispositif s'accompagne d'un projet de normalisation, elle est aussi souvent à leurs yeux l'unique moyen de concrétiser ce projet. En

effet, comme nous l'avons vu, la volonté de raccrocher ne coïncide pas avec l'entrée directe dans un dispositif, et les ML vers lesquelles ils se sont tournés ont souvent peiné à leur proposer une solution de raccrochage susceptible de répondre à leurs attentes. Persuadés qu'il s'agit là de leur ultime recours pour mener à bien leur projet de changement, abandonner la formation équivaldrait pour eux à renoncer à tout espoir de transformation.

« Ici, c'est une dernière chance. Si je n'y arrive pas là franchement... Là pour moi c'est l'école de la dernière chance. C'est vraiment le moment ou jamais. J'ai 23 ans. Je peux pas... Non, faut que je trouve un truc ! Il faut que ça marche ! » Lydia, 23 ans, E2C Paris depuis 2 mois

« Vous aviez eu envie d'abandonner l'Épide ? Oui, un peu quand même des fois.

À cause de quoi ? Y'a quand même de la pression. Parce que c'est militaire donc assez stricte et ils nous motivent beaucoup mais ça fait une grosse pression.

Et qu'est ce qui vous a empêché d'abandonner ? Je me suis dit que c'était ma dernière chance donc il fallait vraiment continuer. » Gaëtan, 18 ans, Épide Bordeaux, sortie « positive » depuis 6 mois

« Pour moi, le microlycée c'était vraiment la dernière chance en fait et c'est ça qui m'encourage à travailler, à donner le maximum » Aïcha, 21 ans microlycée 93 depuis 4 mois

On observe donc ici le caractère protéiforme des ingrédients de l'action : les ingrédients du raccrochage peuvent devenir des ingrédients de l'accrochage, ce qui renforce la nécessité de porter l'attention sur les attentes des jeunes à l'entrée du dispositif de raccrochage et, plus encore, sur les conditions d'élaboration de la décision de raccrocher. Pour la majorité des jeunes qui achèvent leur parcours de formation, cette décision s'est accompagnée d'une forme de socialisation anticipatrice à l'accrochage. Durant la séquence précédente, ils ont entrepris des démarches pour s'insérer dans le monde du travail ce qui leur a permis de se confronter aux attentes des employeurs, d'accumuler un certain nombre de compétences professionnelles valorisables dans le dispositif et d'acquérir un « sens du réalisme social » protégeant des désillusions pendant la reprise du parcours de formation. Ils se sont eux-mêmes appliqués à transformer leur environnement afin de faire disparaître les éléments qui auraient pu devenir des ingrédients de l'abandon en modifiant par exemple leurs réseaux amicaux pour les réorienter autour de leur objectif de transformation. Enfin, la décision de raccrocher s'étant accompagnée d'un retour sur soi et d'une projection dans l'avenir, ils rejoignent le dispositif

en ayant déjà élaboré un projet. Ils souhaitent introduire une rupture dans leur parcours et attendent du dispositif qu'il leur fournisse le « cadre » nécessaire pour se détacher de leur identité de décrocheur. Or, la nécessité de cette rupture est affirmée dans les dispositifs et les formateurs donnent aux jeunes des clés pratiques et symboliques pour la concrétiser.

B) Produire des ingrédients de l'accrochage au sein des dispositifs : la recomposition de la « forme scolaire »

L'anticipation et la préparation de l'entrée dans le dispositif jouent indubitablement en faveur de l'accrochage à celui-ci. Cependant, de tels ingrédients ne garantissent pas à eux seuls le maintien dans la structure. L'accrochage dépend aussi de la capacité des dispositifs à se démarquer de l'organisation scolaire classique qui laisse aux jeunes des souvenirs douloureux. S'il est question de transformer leur quotidien et d'infléchir leur trajectoire en l'inscrivant dans une dynamique nouvelle, la réalisation de cet objectif ne se fait pas à n'importe quel prix et surtout pas à celui de sensations d'échecs, d'humiliations ou d'injustices. Le dispositif doit donc lui aussi fournir des éléments pouvant être transformés en ingrédients de l'accrochage. Ainsi, au-delà des expériences qui précèdent l'entrée dans le dispositif, les jeunes qui vont au bout du parcours de formation ont pu s'appuyer sur les modalités pédagogiques et fonctionnelles mises en place dans ces dispositifs pour étayer leur engagement.

Même si elles sont variables d'un dispositif à l'autre (cf. Annexes 9 à 15), ces modalités visent le remaniement de la « forme scolaire » c'est-à-dire la recomposition des modes d'apprentissages en vigueur depuis l'Antiquité et qui encadrent la transmission des connaissances selon des règles spécifiques (Rayou, 2015). Bien que celle-ci ait connu quelques inflexions avec l'essor des méthodes actives et qu'elle se soit complexifiée (Barrère & Sembel, 1998), le contenu et les effets de la « forme scolaire » n'ont guère évolué à travers les époques : « même si la définition de la contrainte change, elle reste bien présente et ne décroît pas en intensité » (*Ibid.*, p.91). Parce qu'elle est jugée inefficace pour permettre l'investissement scolaire de jeunes décrocheurs, les dispositifs de raccrochage - comme bien d'autres¹¹³ - tentent de s'en dégager et de lui faire faire « un pas de côté » (Barrère, 2013a, p.10). Là où la « forme scolaire » ordinaire se caractérise par « des règles impersonnelles, la

¹¹³ Anne Barrère souligne que cette inflexion de la forme scolaire se retrouve également dans des dispositifs de soutien scolaire, de lutte contre la violence ou encore d'éducation culturelle et artistique (2013b).

transmission de savoirs objectivés et codifiés, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonctions que d'apprendre et d'apprendre selon les règles » (Vincent, 1994, p.39), dans les trois types de dispositifs il s'agit de valoriser une relation de proximité entre les jeunes et les formateurs, une explicitation des savoirs enseignés, une individualisation des apprentissages, des modes de correction qui louent les progrès réalisés plutôt qu'ils ne soulignent les manques, un esprit de solidarité plutôt qu'un esprit de compétition.

Les jeunes qui achèvent leur parcours de formation se saisissent de ces modalités d'organisation pour en faire des ingrédients de leur accrochage qui viennent s'ajouter au stock d'ingrédients déjà constitué avant leur inscription. Toutefois, parmi l'ensemble des éléments proposés par les dispositifs, tous ne deviennent pas des ingrédients de l'accrochage. La conversion de ces éléments en ingrédients engage en effet pleinement les expériences scolaires passées.

1) La relation personnalisée au corps enseignant : le « jeune » plutôt que l'« élève »

Comme le relèvent Zaffran (2015a) et Houdeville (2015) à propos des Épide, Bernard (2015) à propos des E2C ou encore Pirone et Rayou (2012) à propos des microlycées, l'expérience qu'ont les jeunes des dispositifs de rattachement est profondément marquée par les rapports entretenus avec l'équipe pédagogique. Ainsi, la première modalité d'organisation des dispositifs saisie par les jeunes pour en faire un ingrédient de leur accrochage est la relation personnalisée entretenue avec les formateurs ou enseignants. Ceux qui font de ce trait de fonctionnement un élément décisif de leur présence dans le dispositif se caractérisent par un profil similaire. De nombreux conflits avec les enseignants ont scandé leur scolarité antérieure, des conflits moins liés à des difficultés scolaires qu'à des configurations sociales et personnelles peu propices à leur investissement et dont l'école aurait intégralement fait fi selon eux. Ils attendent ainsi que le dispositif soit capable d'entendre et de s'adapter à leurs spécificités :

« Pour moi le prof son rôle c'est pas uniquement transmettre un savoir. Les profs ils disent « moi je vais pas faire du social ». Bah si justement ! Un peu plus de clémence, ou peut-être plus de psychologues sinon si le prof a pas le temps ! Ou pas forcément un psychologue mais quelqu'un qui soit apte à comprendre une personne. Pas des sanctions qui datent des années 50 ! Au lieu

de sanctionner l'enfant, faudrait le comprendre ! » Aurore, 21 ans, microlycée 93, sortie « positive » depuis 4 mois

Or, qu'il s'agisse des Épide, des E2C ou des microlycées, l'un des axes forts de l'offre de rattachage proposée est bien la proximité entre l'équipe pédagogique et les jeunes rattachés et la valorisation d'une attitude compréhensive. Ce trait de fonctionnement n'est pas propre aux dispositifs de rattachage. La personnalisation des relations est au cœur des politiques d'insertion (Fassin, 2004). Pour ces formateurs comme pour les professionnels de l'insertion de manière générale, la qualité de la relation, la dimension affective de l'accompagnement, la prise en compte de la biographie du jeune sont considérées comme des éléments décisifs dans la réussite du parcours de formation (Autès, 1999 ; 2006 ; Muniglia & al., 2012a ; Zunigo, 2013)

« La référence c'est ensuite complètement autre chose. Et ça c'est très très important aussi. On a chacun 9 jeunes à peu près qu'on suit plus particulièrement et ça c'est le plus important quoi.

Pourquoi c'est important ? C'est très important dans le parcours du jeune parce qu'il y a un échange, d'autres choses qu'on peut voir avec les jeunes. (...) Le plus important c'est l'insertion professionnelle mais ça ça se travaille sur plein de choses qui sont assez subtiles et qui se jouent sur la relation avec le référent et avec les autres formateurs. Et ici on essaie de créer un cadre qui permet les échanges avec les jeunes. » Formateur, E2C

« Nous on n'est pas que des profs, même si quand on est inspecté c'est en tant que prof d'histoire géo et que tout le monde en a vraiment rien à foutre qu'on ait une fibre sociale.

Cette fibre sociale c'est lié à la référence ? C'est lié au fait que si on veut aider des élèves à renouer avec leur parcours scolaire et donc avec eux-mêmes, il faut pas que leur proposer des cours. Ça nous oblige à changer de posture, à être vraiment dans l'écoute de leur parcours de vie. » Enseignante, microlycée 93

Au sein des dispositifs, les jeunes ne sont donc pas seulement considérés comme des « élèves », des « décrocheurs » ni même des « rattachés » mais comme des « jeunes ». S'ils ne sont réduits ni à leur expérience scolaire passée, ni à leur origine sociale, ni aux événements malheureux qui ont souvent jalonné leur parcours, l'ensemble de ces éléments reste toutefois pris en compte dans un équilibre subtil et fragile. Et c'est cet équilibre - parfois difficile à réaliser - qui séduit les jeunes :

« C'est un suivi beaucoup plus individualisé. Toutes les semaines avec mon référent on faisait le tour des points positifs et négatifs de la semaine, mais pas que du microlycée, aussi du permis, du code, ça dépassait la scolarité, c'était sur

tout. Et on se rend compte que c'est vraiment lié : si on a eu une semaine horrible, on est moins efficace. Si on a eu une semaine géniale dans sa vie personnelle c'est quand même beaucoup mieux. » Justine, 21 ans, microlycée 93, sortie « positive » depuis 5 mois

Dans les trois types de dispositif, chaque jeune peut compter sur le soutien personnalisé d'un référent (pour les E2C), d'un moniteur (pour les Épide) ou d'un tuteur (pour les microlycées). Ces propositions de soutien se matérialisent par le suivi personnel du projet des jeunes lors de temps d'échange individuels et collectifs. Formalisés via des plages horaires qui leur sont directement dédiées dans les emplois du temps, ces temps d'échanges sont aussi bien souvent informels, ce qui permet d'aplanir les relations de pouvoir peu propices à la prise de parole sur des sujets intimes. Ainsi, lorsque formateurs et jeunes déjeunent ensemble le midi, dans la structure ou à l'extérieur, et si les discussions sont fréquemment axées sur le projet des jeunes, il n'est pas rare que les formateurs se livrent à eux en leur racontant leur propre parcours, leurs échecs et leur réussites, tant professionnelles que personnelles. Ces temps de discussion informels associés à l'usage fréquent du tutoiement permettent de créer une « complicité biographique » et de se connaître au-delà de leur statut de raccrocheur ou d'enseignant, si bien que les jeunes sont nombreux à considérer que leurs formateurs sont aussi « *leurs amis* » :

« Et donc à l'école pour vous ça se passait pas bien mais là à l'E2C tout se passe bien ? C'est quoi la différence, pourquoi ça a marché à l'E2C ? C'est le côté sans stress. C'est vraiment ça ! Le formateur c'est un ami on va dire. C'est pas un prof comme on voit à l'école. Là on pouvait rigoler avec, parler normalement avec et c'était bien ! On les appelait par leur prénom aussi donc c'est vrai que ça faisait plus rapproché ! Et du coup ça aide, on voit moins le formateur comme un mec stressant quoi ! » Vincent, 22 ans, E2C Paris, sortie « positive » depuis 8 mois

« Les formateurs sont des gens très différents des profs classiques. Ils connaissent mieux les personnes donc ils savent plus s'adapter et ça devient plus des amis. En même temps oui c'est des profs parce qu'ils nous apprennent des choses et mais en même temps c'est des collègues parce qu'on travaille avec eux et pas... c'est pas ils nous donnent des trucs à faire et on le fait. Non, on travaille avec eux. » Maël, 21 ans, E2C Paris, sortie « positive » depuis 10 mois

Cette proximité entre jeunes et formateurs est rendue possible par les modalités d'organisation des dispositifs mais également par l'investissement des formateurs ou enseignants¹¹⁴. Ils en

¹¹⁴ Une présentation du profil professionnel des formateurs et enseignants et de leurs motivations à intégrer ces structures est développée en annexes, dans la description des six dispositifs investigués.

donnent quotidiennement des gages en transmettant par exemple leur numéro de téléphone personnel, en contactant les jeunes en cas d'absence, non pour les sermonner mais pour leur confier qu'ils « *s'inquiètent de ne pas les avoir vus aujourd'hui* », en prenant le temps de discuter avec eux à la fin de la journée et en n'hésitant pas à mettre leurs propres ressources personnelles à leur disposition. Par exemple, à l'E2C de Paris, alors qu'un jeune doit se rendre en urgence sur un lieu de stage, son référent offre de lui prêter sa voiture pour gagner du temps. Par ailleurs, les formateurs raccompagnent souvent les jeunes à leur domicile à la fin de la journée lorsqu'ils n'ont pas de moyen de locomotion ou qu'ils estiment que l'heure est tardive et que leur déplacement n'est pas sûr. Au CEPMO, pour les jeunes qui ont le plus de difficultés à se lever le matin ou qui résident loin du lieu de formation, il peut aussi être convenu que l'enseignant passe les prendre en voiture à leur domicile.

L'implication des formateurs et les preuves quotidiennes qu'ils en donnent participent de la reconnaissance par les jeunes de leur « autorité morale », et ces derniers croient en la légitimité des recommandations qui leur sont faites (Coutant, 2005). Cela permet d'éclairer les raisons pour lesquelles les conseils prodigués dans le dispositif sont suivis alors qu'ils restaient jusque-là lettre morte.

« Surtout ici il y a le fait que les profs, ils sont là. C'est eux qui viennent nous dire « viens en soutien, oublie pas ». Ils sont là ! On va les voir, on les embête jamais, il y a jamais de souci ! Si on demande un soutien, il y en a pas un qui va lever les yeux, qui va souffler ! C'est ça le CEPMO ! Et le fait d'avoir des tuteurs c'est hyper bien parce que avant les profs principaux ils sont là pour faire les papiers mais ici les tuteurs c'est vraiment des gens...Des profs à part. Moi au bout de la 2^{ème} fois où j'ai parlé avec mon tuteur, qu'il m'a posé des questions personnelles, j'ai eu aucun mal à lui répondre. Ils mettent vachement en confiance parce qu'on voit qu'ils s'investissent pour les élèves. Quand mon tuteur il me dit « dis moi ce qu'il se passe pour tes absences parce que j'y ai pensé tout le week-end », je le crois. C'est des gens hyper sincères ! Ils sont humains ! Ils sont humains avant d'être profs ! C'est ça que j'aime ! Je suis sûr que si je demande à mon prof là qui fait trop de surf de m'apprendre à surfer, je pense qu'il n'y a aucun souci ! C'est comme ça ici. Si je croise mon tuteur à Bordeaux quand il sera en vacances chez son frère, pas de souci, on va boire un verre ! On parle : « et toi comment ça va ? » « Moi je vais voir mon frère, ma fille, ma femme ! » Mais il y a toujours ce respect...Et du coup ici il y a tout ce suivi là, tout ce côté humain qui était pas présent avant. » Julie, 20 ans, CEPMO depuis 5 mois

Chemin faisant, des relations de confiance se tissent entre jeunes et formateurs et celles-ci jouent à double titre dans l'accrochage au dispositif. D'une part, les jeunes acceptent de

prendre la parole sur des sujets qui restaient jusque-là indicibles. Or, la connaissance des spécificités personnelles, des éléments intimes pouvant entraver la présence dans le dispositif permet aux formateurs d'en tenir compte et de tenter de les résoudre :

« On est pris en compte là-bas. Quand on arrive en retard, on se fait pas gueuler direct dessus, c'est « mais qu'est ce qu'il s'est passé ? ». Ils essaient de comprendre ! Au début on leur sort une excuse bidon mais au final ça donne envie de parler, de dire la vérité en fait. On a envie de dire la vérité, on n'a plus envie de mentir « ah bah c'est le train il est pas arrivé ». À l'école normale, c'est plus de la grosse indifférence. Ils ont pas envie de se faire déborder donc ils mettent des règles strictes et comme ça ils sont tranquilles.

Donc reprendre dans une structure classique ça aurait pas marché vous pensez ? Non, non ça aurait pas marché parce que j'aurais été en retard et j'aurais encore été virée parce qu'avec mes problèmes de sommeil... J'arrivais jamais à m'endormir avant 3h du matin, je faisais des insomnies. Et eux ils l'ont pris en compte ! » Aurore, 21 ans, microlycée 93, sortie « positive » depuis 4 mois

« *Vous vous êtes senti soutenu ?* Oui, beaucoup beaucoup par mon référent qui me disait tout le temps « il faut s'accrocher, ça va passer » et petit à petit c'est une phrase qu'il me disait « petit à petit l'oiseau fait son nid » et il me disait plutôt « petit à petit Momo fera son nid ». Et c'est quelqu'un de très rigolo. Il arrivait à te faire passer d'un moment de tristesse à un moment bien optimiste. Il disait toujours des mots qui faisaient rire mais qui étaient vrais et c'est le seul qui a remarqué qu'à un moment j'étais dans une phase difficile où j'étais beaucoup pensif et stressé. C'est lui qui m'a conseillé de voir le psychologue de l'école et ça m'a fait beaucoup de bien. Je pense que si ce formateur avait pas été sur mon chemin ça aurait été très différent pour moi ». Mohammed, 23 ans, E2C Paris, sortie « positive » depuis un an et demi

D'autre part, les jeunes se sentent investis de la confiance de leur formateur et leur présence dans le dispositif tout comme leur engagement dans leur travail est motivé par la volonté de ne pas les décevoir et de leur prouver que leur implication n'est pas vaine. L'« effet pygmalion » se déploie avec d'autant plus de force que les encouragements dont ils sont l'objet et les espoirs de réussite qu'ils suscitent contrastent avec les stigmatisations scolaires qu'ils ont subies. Le coût moral d'un abandon - la déception du formateur - devient pour ces jeunes un ingrédient particulièrement puissant à l'accrochage.

« Ma référente, elle me comprend ! Elle me fait confiance ! Quand quelqu'un te fait confiance, ça t'encourage à ne pas le décevoir ! C'est ça aussi ! Quand on te fait confiance, tu veux prouver que oui, je peux réussir ! Ma référente, ouais, je l'aime bien ! Elle est gentille, elle me comprend ! Elle m'explique, elle veut m'aider, elle veut que je réussisse ! Elle me dit « Farida, tu vas réussir ! Je sens

que tu vas réussir ! » J'ai intérêt à ne pas la décevoir ! Quand on entend une personne qui a confiance en nous... Ça c'est le bonheur aussi ! » Farida, 21 ans, E2C Paris depuis 3 semaines

« J'aurais pas le mien [son tuteur], je serais perdue. Je lui dis beaucoup de choses, je me confie beaucoup à lui et quand il voit que mon naturel... de pas venir au rassemblement ou que je traîne les pieds parce que j'ai pas envie, il arrive à me mettre un bon coup de pied au cul ! Et hop, je repars ! Là déjà il a été absent pendant un mois et ça a été un mois long, très long et j'ai un peu traîné les pieds d'ailleurs. (...) Il a confiance en moi ça fait plaisir. Que des gens ils aient confiance en moi comme ça.... J'ai vraiment un truc en tête c'est réussir le concours pour qu'ils soient tous fiers de moi. Si je l'ai pas et qu'ils me disent « on est déçus », je serai pas bien ! » Cindy, 18 ans, Épide Bordeaux depuis 5 mois

Disponibles, à leur écoute et s'impliquant dans leur projet pour les voir réussir et s'y épanouir, les référents sont décrits par les jeunes comme leur « *pilier* » au sein de la structure et pour certains comme leur « *ange gardien* ». Ils deviennent dans le dispositif mais aussi plus largement dans leur vie des *autrui significatifs* et des repères solides, à tel point que les jeunes sont nombreux à avoir décrit leur référent comme « *une sorte de maman* »¹¹⁵.

« Pour moi, elle [sa référente] m'a sauvé quoi. C'était mon pilier à moi. Toujours le bon mot, la bonne chose à dire, le truc qui te remonte le moral, tout de suite. Franche, directe, elle tourne pas autour du pot. Elle a vraiment... elle a tout fait quoi. Et puis elle l'a pas fait que pour moi, elle l'a fait pour tout le monde. Elle était là, tout le temps, pour tout le monde. Elle se focalisait sur nous quoi. J'ai jamais vu quelqu'un d'aussi dévoué, jamais. Elle est vraiment là pour te faire réussir et ça c'est impressionnant et c'est pour ça que je l'adore cette femme, elle est incroyable. Je pense que sans elle beaucoup de gens auraient abandonné, elle a vachement aidé, ça c'est sûr. Elle a toujours mis... Si je voulais faire un pas et bah elle me mettait un tabouret. Vraiment, elle est incroyable cette femme ». John, 26 ans, E2C Bordeaux, sortie « positive » depuis 4 mois.

L'influence de « l'effet-mâitre » sur les situations d'apprentissage n'est plus à démontrer (Felouzis, 1997 ; Barrère & Sembel, 1998) tout comme le rôle des attentes positives des enseignants sur la réussite des élèves (Rosenthal & Jacobson, 1971). Pour autant, cette influence semble recouvrir une dimension encore plus décisive pour les jeunes qui ont

¹¹⁵ Notons que ces métaphores familiales sont aussi utilisées par les formateurs pour décrire leurs relations avec les jeunes : « *Nous ici on est des pompiers, on éteint l'incendie comme on peut, on essaie de leur donner la part d'éducation que leurs parents n'ont pas pu leur donner, ouais on est un peu comme des parents peut-être* ». Formateur E2C

entretenu dans leur scolarité passée des rapports conflictuels avec les enseignants. Ils découvrent - et en sont souvent surpris - une attitude compréhensive, un respect et une considération qui tranchent avec les relations qu'ils entretenaient avec leurs professeurs dans leur scolarité passée :

« Le plus gros point positif que j'ai rencontré ici c'est L. [sa référente] ! Ça a été comme une deuxième maman pour moi. Elle s'est occupée de moi. Quand j'avais un problème, je savais que je pouvais lui parler, elle a toujours été là pour moi donc L. c'est « wah », c'est L. quoi ! Si elle avait pas été là je sais pas si j'aurais réussi parce qu'elle était toujours là pour moi. (...)

Tu as eu des moments ... Où j'ai voulu arrêter ? Oui. Je me disais que ça servait à rien. Il y a eu une période après Noël parce que je voyais que les autres avançaient et moi non. Du coup forcément ça me frustrait. Il y a eu des jours où je suis pas venue. Je me disais « mais putain qu'est ce que je vais faire ? » Mais je me suis dit qu'il fallait que je m'accroche.

On pourrait se dire... Je me fais un peu l'avocat du diable, mais on pourrait se dire, tu as déjà arrêté l'école une fois, là ça te gonfle, ça avance pas, pourquoi tu restes ? C'est ma référente, c'est elle, sinon clairement je serai partie. Je me suis dit avec tout ce qu'elle a fait, c'est pas possible, je peux pas me barrer comme ça, « allez bye ! » ! Non ! Ça c'était pas possible ! » Marie, 23 ans, E2C bordeaux depuis 8 mois

Plus que de faire écho aux raisons de leur décrochage, les relations nouées avec les formateurs permettent d'étayer l'objectif qu'ils se sont fixés à l'entrée dans la structure. Alors que leur volonté de transformation est parfois mise en doute à l'extérieur du dispositif, ils trouvent dans la structure le soutien d'adultes qui croient en leur « projet de normalisation » et en leurs capacités à le mener à bien. Les effets des relations entretenues avec les formateurs ou enseignants sur l'accrochage au dispositif sont donc multiples : de par la confiance qu'ils leur accordent et parce qu'ils les considèrent capables de réussir, les formateurs permettent aux jeunes de reconstituer une image positive d'eux-mêmes, de s'assurer de la pertinence de leur projet et également de renoncer à tout départ prématuré du dispositif.

2) Des stratégies d'apprentissage innovantes

Pour d'autres jeunes, ce sont les stratégies d'apprentissage mises en place dans les dispositifs qui ont été présentées comme le principal ingrédient de l'accrochage. Elles sont en effet plébiscitées par les jeunes qui reprochent à l'Éducation nationale le manque d'individualisation et d'utilité des enseignements, des classes surchargées, l'absence de soutien des professeurs, ou encore des modes de correction stériles.

« Je trouve qu'on est trop stressé [à l'école « classique »] et il y a pas assez d'aide. On est totalement lâché ! En gros c'est « va dans le mur et démerde-toi ». Le système il est trop vieux ! Les profs sont trop ... professeurs. Ils t'expliquent pas assez, ils prennent pas le temps ! (...) t'as un problème, il t'explique en coup de vent et démerde-toi ! Il va pas prendre le temps ! Pour un prof, j'ai l'impression que t'es censé comprendre « vas-y comprends, comprends ! » Il va pas comprendre qu'on puisse pas comprendre ! Pour lui c'est pas possible de pas comprendre ! » Vincent, 22 ans, E2C Paris, sortie « positive » depuis 8 mois

Les jeunes qui insistent sur cet ingrédient sont principalement les élèves « forçats » (Barrère, 1997) dont nous avons précédemment décrit l'expérience scolaire, ceux qui étaient considérés et qui se considéraient comme « de mauvais élèves ». Cette représentation d'eux-mêmes n'a par ailleurs guère évolué durant la séquence de raccrochage et ils rejoignent le dispositif persuadés d'être « nuls » et « bêtes » pour tout ce qui concerne « *les trucs scolaires* ». Malgré leur volonté de changement, l'entrée dans le dispositif s'accompagne de nombreux doutes quant à leur capacité de mener à bien leur projet tant ils estiment que leur niveau scolaire est faible.

« Tu avais des appréhensions avant d'arriver ? Bah ouais, ouais. J'avais pas du tout confiance en moi, j'étais motivée hein mais ça faisait longtemps que j'avais pas écrit et tout. En plus, moi j'étais déjà une catastrophe au niveau orthographe donc là après tout ce temps c'était encore pire. » Djamila, 20 ans, microlycée 93 depuis 5 mois

« Mon Français j'avais peur... Parce qu'au lycée on me disait toujours ça « ton français, ton français, ton français ! ». Mais là quand j'ai fait mon test de positionnement, ils m'ont dit que ça va, que c'était bien ! Je me suis pas sentie faible ! Je me sens pas comme ça par rapport aux autres ! Parce qu'il y a des gens ici ils sont nés en France mais on est au même niveau ! Je me sentais pas faible, pas rabaisée, non ! » Farida, 21 ans, E2C Paris depuis 3 semaines

Prenant acte des relations conflictuelles que ces jeunes entretiennent avec les apprentissages, les méthodes pédagogiques développées au sein des dispositifs visent explicitement à se démarquer de la scolarité classique et à lever cette peur de l'échec. Pour ce faire, les formateurs adoptent une « pédagogie différenciée » (Perrenoud, 1995) : les enseignements se fondent à la fois sur une adaptation au niveau scolaire des jeunes et sur une focalisation des compétences scolaires requises par leur projet professionnel.

« Ici, c'est le formateur qui s'adapte en réalité. C'est adapté à chaque jeune et après c'est au formateur de voir ce qu'il faut travailler pour chaque jeune, en

fonction du projet. Par exemple si un jeune veut être aide-soignant ou auxiliaire-puéricultrice, nous on connaît ce qu'ils vont avoir comme tests. Donc faut mieux qu'ils travaillent ça avant de passer les tests même s'ils continuent de voir autre chose à côté. Ça se spécialise sur le projet pro, c'est le plus important. » Formateur E2C

« On a des clés et après on bidouille hein parce que c'est du travail individuel. Ce qui va marcher sur l'un, ça va pas marcher sur un autre donc pour moi c'est du bidouillage. C'est de la réactivité, de l'hyperréactivité à tout ce qu'on essaie. Il y a des petites choses que vous essayez vous voyez que ça marche pas donc naturellement on adapte. » Formatrice, Épide

Pour garantir la mise en œuvre de cette pédagogie différenciée, les jeunes sont regroupés dans des classes de faible effectif (15 maximum), ce qui permet aux formateurs de prendre le temps d'aider chacun d'entre eux en fonction des difficultés qu'il rencontre. Or, ce faible effectif associé au soutien des formateurs facilite la compréhension et la réalisation des exercices et permettent une progression plus rapide dans les apprentissages.

« Au collège, le prof il a pas le temps, il a 30 élèves en train de crier dans la classe, il va pas s'arrêter sur chacun « pourquoi tu fais ça ? Qu'est ce qu'il y a ? ». Ici, c'est le fait que chacun ait des trucs à son niveau, c'est bien ça. Parce que pour ceux qui ont des trucs qu'ils ne comprennent pas, c'est qu'on n'a pas su bien t'expliquer et là on t'explique. Là on part à la source du problème pour savoir ! Alors que là-bas [à l'école traditionnelle] non, c'est chacun fait la même chose. Si t'es trop lent et bah tant pis pour toi. » Lydia, 23 ans, E2C Paris depuis 2 mois

« Les profs ils sont plus à l'écoute de nous, ils nous motivent et aussi on est largement moins d'élèves ! C'est pas des cours particuliers mais c'est quand même comparable. En fait, il y a rien de mieux ! Dès qu'il y a quelque chose qu'on comprend pas, même juste un petit problème, on n'hésite pas à nous réexpliquer ! » Merwan, 22 ans, microlycée 93, sortie « positive » depuis 7 mois

« Moi les professeurs que j'ai eu avant eux, ils étaient toujours là en train de me critiquer « ouais, tu fous rien », « ouais tu y arriveras jamais ». Ouais, bah c'est pas comme ça que tu vas me motiver ! Alors qu'ici, ils sont toujours là à te pousser, à dire « tu peux y arriver ! On sait que tu peux le faire ! Si tu comprends pas, c'est pas grave, on reprend le cours à zéro, je te réexplique ! » Souria, 19 ans, E2C Paris depuis 7 mois

L'individualisation des enseignements transforme également les perceptions de l'utilité des savoirs scolaires. Alors que ces jeunes reprochaient à l'école l'absence d'utilité des

apprentissages, les jugeant bien trop « *trop généraux et théoriques* », l'adaptation des enseignements à leur projet leur permet de s'investir dans les apprentissages. Le savoir à acquérir n'est plus considéré comme un savoir théorique et abstrait dont les finalités d'appropriation leur échappent. Puisqu'il est présenté et perçu comme une condition préalable à l'obtention d'un emploi, à la reprise d'un parcours de formation ou plus largement à l'acquisition de leur autonomie, les jeunes se montrent intéressés par les enseignements proposés et engagés dans les apprentissages :

« C'est pas les mêmes cours qu'à l'école ! On a du projet personnel et ça pour moi c'est plus concret déjà et moi j'ai besoin de concret pour faire des trucs. Et du coup, la journée elle passe vite ! » Paolo, 19 ans, E2C Paris depuis 2 semaines

« Ce qui a fait que ça m'a plu c'est que le niveau était adapté et donc quand je travaillais sur quelque chose j'avais pas l'impression de perdre mon temps parce que je savais que c'était de mon niveau. Comme j'étais toujours avec quelque chose qui était à mon niveau, j'avais l'impression que c'était quelque chose d'utile, que, peu importe la matière, quand je faisais quelque chose c'était de mon niveau, que j'apprenais quelque chose à chaque fois et que je pouvais pas ne pas le comprendre parce que c'était de mon niveau, et que je pouvais pas m'ennuyer parce que ça aurait été trop faible ou pas. Non, c'était de mon niveau exactement. » Maël, 21 ans, E2C Paris, sortie « positive » depuis 10 mois

« On apprend vraiment des choses à l'Épide. Par exemple des documents « comment gérer votre budget », ça moi je l'avais jamais appris. C'est grâce à ça que je m'en sors maintenant ! Ou c'était aussi des documents en fonction de notre projet. Et moi j'aime bien les cours comme ça plutôt que les cours à l'école où on te bourre la tête de beaucoup de trucs qui te servent à rien dans la vie. » Charlotte, 21 ans, Épide Bordeaux depuis 5 mois

Les formateurs et enseignants mettent également en place des systèmes d'évaluation particuliers. Bien qu'ils soient variables d'un dispositif à l'autre, tous reposent sur l'abandon des notations chiffrées (cf. Annexe 17). Il s'agit en effet d'apprécier l'acquisition ou non des compétences tout en soulignant de manière systématique les progressions réalisées et les points à retravailler. Il s'agit donc moins d'évaluer les connaissances des jeunes que d'avoir conscience des difficultés qu'ils rencontrent pour y palier, tout en valorisant leurs progrès, fussent-ils « *minimes* ».

« *Formatrice 1* : Nous ici il y a pas de classement, il y a pas de notation, il y a pas de performants et puis on les valorise vachement. Dès qu'ils réussissent

quelque chose... Même un truc minime, une addition, un truc tout bête, on est sans arrêt en train de leur dire, « c'est bien, continuez, allez-y, vous y êtes ».

Formatrice 2 : Vendredi, on fumait une cigarette devant avec B et il y a un jeune qui est arrivé, il lui a dit un truc et elle lui a dit « c'est bien je suis très fière de vous, je suis vraiment très fière de vous » et régulièrement tu vois un cadre dire « je suis fière de vous, c'est très bien ».

Formatrice 1 : Par contre, quand on doit leur dire qu'on n'est pas content, on leur dit aussi ! Mais on leur dit pas en termes de « vous n'êtes pas capables », au contraire, on leur dit « j'ai envie de vous mettre des fessées ! Qu'est ce que vous faites là, pourquoi vous gêchez ça ? Qu'est ce qui vous prend ? »

Formatrice 2 : Donc les critiques sont aussi valorisantes. C'est « on vous critique parce qu'on sait que vous pouvez faire mieux ».

Formatrice 1 : Ah oui, c'est toujours constructif !

Formatrice 2 : Jamais il y aura « vous comprenez rien, vous êtes nuls » ! Jamais !

Formatrice 1 : Ça jamais, jamais ! C'est interdit !

Formatrice 2 : C'est juste pas possible ! » Entretien collectif, formatrices Épide.

Ces modalités d'évaluation jouent à deux niveaux dans l'accrochage des jeunes. Pour commencer, elles leur permettent de comprendre leurs difficultés et de les affronter plutôt que de les constater et de se sentir impuissant :

« Y'a pas de contrôle, pas de notes ni quoique ce soit ! À l'école, par exemple, la dictée ! Si tu fais des fautes, on te rend toutes tes fautes avec ta note mais on t'explique pas toutes ces fautes, le pourquoi. Alors que là, on a fait une dictée hier et on a corrigé tout seul nos fautes et elle [la formatrice] nous a tout expliqué le pourquoi. » Souria, 19 ans, E2C Paris depuis 7 mois

« Les cours ici c'est bien. Tu progresses selon ton niveau parce que à l'école si tu comprends pas, t'ose pas demander, lever la main et tu vas abandonner. Alors qu'ici tu progresses à ton niveau donc à chaque fois que tu finis un module, tu appelles le formateur, il regarde. Si t'as pas compris il t'explique et sinon il te repasse un autre module. Et quand tu finis un module c'est acquis. Le but ici c'est que ce soit toujours acquis alors qu'au collège ou au lycée bah si t'as eu 4 à un contrôle, tu vas pas le refaire. C'est 4 dans ta moyenne alors qu'ici il faut que tu saches ce que tu sais pas faire pour passer à un autre module. Y'a pas de notes ici. C'est juste acquis, pas acquis. » Diatou, 19 ans, E2C Paris depuis un mois

Ensuite, pour ces jeunes qui ont enchaîné les résultats scolaires catastrophiques, l'absence de notation est aussi le gage de ne pas être stigmatisé par les formateurs ou par les autres jeunes, et elle permet de dédramatiser la relation aux apprentissages :

« Il y a moins de pression en fait. À l'école, il y a les notes, tu rentres chez toi, tu ramènes une mauvaise note, tu te fais allumer. Les mots aussi, tu te fais allumer. Y'a pas tout ça ici ! » Paolo, 19 ans, E2C Paris depuis 2 semaines

« La différence aussi c'est qu'on ne nous juge pas ! On nous juge pas par rapport aux fautes qu'on a fait ou par rapport à si on comprend pas. Si on comprend pas on va pas nous dire « ah beh reste de côté, on verra plus tard », non, on va nous expliquer ! » Ève, 21 ans, E2C Bordeaux, sortie « positive » depuis 8 mois

Dans tous les dispositifs, l'enjeu est donc le même : valoriser les connaissances acquises plutôt que d'insister sur celles qui ne sont pas maîtrisées. Or, de telles postures permettent aux jeunes de se détacher de leur étiquette d'élèves « *bêtes* » ou « *nuls* » et de reprendre confiance en eux et en leur capacité de réussite.

« Et du coup la partie école ça vous plaisait ? Ça me plaisait beaucoup moins forcément parce que voilà l'école c'est pas ce que je préfère dans ma vie mais quand même, c'était assez important parce que ça m'a permis de me rendre compte qu'il y avait des choses que je pensais ne pas savoir et qu'au final je savais, et de me prouver aussi que même après avoir arrêté l'école pendant un certain temps, je pouvais réapprendre des choses scolaires. » Maël, 21 ans, E2C Paris, sortie « positive » depuis 10 mois

À leur entrée dans le dispositif et du fait de leur faible niveau scolaire, la majorité de ces jeunes souhaitait s'insérer rapidement sur le marché du travail. Toutefois, leurs objectifs se redessinent au cours de la formation. Ces stratégies d'apprentissage sont l'occasion de (re)construire un rapport positif au savoir, de (re)prendre confiance dans ses capacités et de (re)nouer avec le sens et le plaisir de l'apprentissage. De nombreux jeunes abandonnent le souhait d'intégrer directement le marché du travail à leur sortie du dispositif et reprennent finalement le chemin de l'école via une formation qualifiante ou diplômante. C'est par exemple le cas d'Ève qui à son arrivée dans le dispositif souhaitait « *juste avoir un boulot* » et qui a finalement intégré une formation d'auxiliaire de vie à la sortie du dispositif :

« Ça m'interpelle un peu ce que vous me dites parce que là vous êtes en demande d'école alors qu'avant l'école c'était hors de question. Comment vous expliquez ce changement ? Avant, l'école ça m'intéressait pas, ça me semblait pas important. Mais entre-temps j'ai eu mon fils et ça a changé parce que je veux être une bonne mère. Donc je veux aller au bout des choses, pour lui montrer qu'on peut y arriver même si c'est pas facile. Maintenant, je me suis fixée un but, devenir aide-soignante et dans tous les cas j'y arriverai. S'il faut faire des formations, je le ferai. Et puis l'École de la deuxième chance ça m'a permis de relativiser parce que du coup j'avais un blocage de tout ce qui est

cours, cahiers, tout ça, je voulais plus les voir ! Mais à l'École de la deuxième chance, c'était pas du tout le même esprit et ça m'a permis de me rendre compte qu'on pouvait travailler autrement que le modèle que j'avais vu pendant les années collège et lycée. Et c'est pour ça aussi que maintenant j'ai envie d'apprendre. » Ève, 21 ans, E2C Bordeaux, sortie « positive » depuis 8 mois

3) Le groupe de raccrocheurs : un nouveau « groupe de semblables »

Enfin, le dernier ingrédient de l'accrochage mis en évidence par les jeunes concerne la rencontre et le soutien des autres jeunes raccrocheurs présents dans ces structures. Deux groupes de jeunes qui se distinguent par la forme de leur scolarité antérieure mettent particulièrement en avant ce type d'arguments pour justifier de leur accrochage.

Dans un premier groupe, il s'agit de jeunes qui décrivent une expérience scolaire faite d'humiliations de la part de leurs camarades, qui ont été isolés durant leur scolarité antérieure - parfois également durant la séquence de raccrochage - et qui disent ne jamais être parvenus à trouver leur place parmi leurs camarades. Du fait de ces expériences, et comme ils entretenaient un rapport apaisé avec les apprentissages et les enseignants, ils appréhendent la rencontre avec les autres jeunes au moment de leur entrée dans le dispositif, craignant d'être entourés de « cassos », de « délinquants », de « drogués » ou de « fous » qui menaceraient leur sécurité dans le dispositif.

« Tu avais des appréhensions avant d'arriver ? J'avais surtout peur du genre de personnes qu'il pouvait y avoir. En général quand il y a des décrochages scolaires, les préjugés que les gens ont, c'est les problèmes de drogue, les problèmes de famille. Enfin, c'est plutôt des délinquants. En plus l'École de la deuxième chance, ça sonne un peu « les cas sociaux » ! Je me suis dit je vais me retrouver dans un truc, ça va être le bordel. Une classe de surexcités, ça va être trop compliqué ! Mais en même temps, je me suis dit que après tout si c'est le prix à payer pour retrouver un peu le niveau scolaire que je veux, je suis prête à venir quand même. Et au final, je suis surprise tu vois. Les préjugés ne sont pas bons. » Fanny, 20 ans, E2C Paris depuis 4 mois

Pour un second groupe de jeunes qui met en avant l'importance du groupe dans l'accrochage, ce sont moins les mésententes avec les camarades que les « mauvaises influences » qui sont présentées comme un motif de décrochage. S'ils ont eux aussi des appréhensions quant à la nature du public accueilli dans les dispositifs, ces craintes ne se nouent pas autour de la peur de rencontrer des « drogués » ou « des délinquants » mais d'y retrouver des jeunes qui sont

« *comme eux* », ou plus précisément, tels qu'ils étaient avant l'élaboration de leur décision de raccrocher. Ces jeunes avaient déjà commencé à recomposer leur réseau de sociabilité à l'entrée dans le dispositif préférant prendre de la distance avec leurs « *mauvaises fréquentations* » de crainte que celles-ci soient un obstacle à leur accrochage. Ils redoutent donc de rencontrer dans la structure des « ex-semblables » susceptibles de contrarier leur volonté de raccrocher en faisant émerger des tentations d'abandon ou de distractions :

« *T'avais des appréhensions avant d'arriver ici ?* Ouais, j'avoue.

« *À propos de quoi ?* Des gens. C'est bête à dire mais je me disais que s'il y a des gens là-bas c'est qu'ils ont à peu près le même parcours que moi et ça veut dire si on se retrouve encore tous, est-ce qu'on va pas se remettre dans une dynamique de « ouais, on fait rien, nanana » ? Mais en fait, non, pas du tout. »
Lydia, 23 ans, E2C Paris depuis 2 mois

Quelle que soit la nature des craintes qui les animaient à leur entrée dans le dispositif, ils constatent rapidement que la majorité des jeunes partagent une même condition qui les lie au-delà de leurs différences : ils ont « *galéré* » et ils veulent désormais « *s'en sortir* ». Même si « ces galères » ne sont pas de même nature, leur expérience scolaire négative, les sensations d'ennui et d'« anormalité » les rassemblent et transcendent leurs caractéristiques sociales et personnelles.

« Ça se passait très bien parce qu'en fait c'est que des gens qui ont à peu près le même parcours ou du moins qui en sont au même niveau dans leur parcours professionnel donc voilà on a à peu près le même âge donc on devient des amis. *Vous pensez que le fait d'avoir tous une expérience conflictuelle avec l'école ça crée des liens ?* Oui, ça c'est sûr parce qu'on est d'accord sur plus de choses. *Sur quoi par exemple ?* Par exemple sur les choses qu'on trouve utiles ou inutiles dans la vie. C'est plus facile d'en parler avec quelqu'un qui est pas adapté au système classique. Moi je sais que j'ai des amis beaucoup plus adaptés au système classique, quand moi je leur dis « je suis pas d'accord avec ça ça ou ça », eux ils me disent « ah bah non ». Donc on a des similitudes au niveau de notre parcours professionnel ce qui nous permet de plus facilement créer des liens personnels ». Maël, 21 ans, E2C Paris, sortie « positive » depuis 10 mois

« Ici la première question que tu poses quand quelqu'un arrive c'est pas « t'as quel âge » ou « c'est quoi ton prénom », c'est « bon t'as galéré combien de temps toi ? » On commence toujours par ça. « Toi t'as fait combien de temps de « canapé/télé » ? ». Samy, 21 ans, microlycée d'Agen depuis 3 mois

Les bénéficiaires de cette découverte d'« autres pareils que soi » sont multiples. Leur situation partagée de décrocheur leur permet de relativiser les échecs passés et de s'assurer de l'absence de jugement au sein du dispositif :

« Il y en a ils se disent « ouais je suis nul » ou des trucs comme ça, mais ici il y a toujours quelqu'un qui peut dire « non ! Parce que regarde moi c'est pareil ! T'es pas tout seul ! ». Tiphaine, 18 ans, Épide Bordeaux depuis 2 mois

« Ici on est tous pareil ! Il y a pas de différences comme à l'école où c'est moi le plus fort, je suis premier de la classe ! Je pense que ça rabaisse les autres ces trucs à l'école, les délégués et tout ! Ici tout le monde est pareil et chacun fait son parcours, c'est ça qui est bien ici ! Chacun fait, il n'y a pas de jugement ! Il y a pas de plus fort que l'autre ! Ici tout le monde est pareil ! Pas de travail, rien du tout et on veut trouver quelque chose ! Je sais que dans cette école il y a personne qui va juger l'autre, qui va dire « toi t'es comme ça, tu n'arriveras jamais à ça ! » Le fait qu'on soit tous dans cette école ça nous rapproche, on partage nos expériences ! On s'entraide entre nous ! Il y a pas de jugement si l'autre est plus faible. » Nathan, 20 ans, E2C Paris depuis 8 mois

Non seulement les jeunes partagent une situation commune et une même représentation de l'école traditionnelle mais ils portent aussi un même « projet de normalisation », et se rejoignent autour de la promotion des mêmes valeurs, celles de courage, d'abnégation, de ténacité, de volonté.

« Dans les ateliers, c'est calme et c'est ce que je préfère parce que avant moi j'étais trop agité. J'aurais pu perturber les autres mais là non parce que les gens ils sont pas trop agités. Tout le monde se dit que si on est là c'est vraiment pour pouvoir sortir de la merde où je suis. Tout le monde pense à son avenir, à plus tard, que maintenant qu'on est presque des adultes, il faut se prendre en main. » Diatou, 19 ans, E2C Paris depuis un mois

La relecture critique de leur parcours entamée lors de l'élaboration de la décision de raccrocher est incontestablement alimentée par le groupe. Les échanges ne se restreignent pas au partage d'un point de vue sur leur trajectoire scolaire antérieure. Ils n'hésitent pas à exposer leur parcours biographique, leur situation actuelle et les éventuelles difficultés rencontrées, alors que celles-ci restaient jusque-là cantonnées à la sphère de l'intime :

« Au tout début quand je suis arrivé là-bas, je me disais que je voulais pas rester mais au fur et à mesure... Vu qu'on se retrouve avec d'autres personnes comme soi, on se sent moins gêné, on est tous dans la même situation et on peut s'aider et se donner des conseils sur tout ce qu'on a vécu, sur comment on voit les choses ! (...) Donc c'était un peu dur au début mais on se soutenait entre nous.

Et puis de voir plein de gens dans la même situation que moi ça motive et on se motivait tout le temps entre nous. » Édouard, 20 ans, microlycée 93, sortie « positive » depuis 4 mois

« On s'est soudés. Et là au moins il y a pas de jugement. Parce que quand on rentre dans une école où ils ont des parcours exemplaires, on se sent mal à l'aise de se dire que tout le monde a eu un super parcours et pas moi alors que là c'est des gens dans la même situation que moi et justement le fait d'avoir des gens dans la même situation que moi, ça permet de se dire qu'il faut être soudés, de se donner des conseils pour avancer parce que moi je suis parmi les plus grandes donc c'est à moi de donner l'exemple. Donc j'explique mon parcours pour leur faire comprendre que même à 27 ans, j'ai pas encore trouvé donc si vous avez la chance de rentrer à l'E2C, si vous avez la chance de profitez de ça, vous aurez pas le grand parcours inutile que j'ai fait, qui m'a servi à rien, vous c'est une étape que vous sautez. » Linda, 27 ans, E2C Bordeaux depuis 8 mois

Bien conscients de l'importance que revêt l'intégration au groupe dans l'accrochage, la cohésion entre les jeunes et les verbalisations des parcours sont valorisés par les formateurs ou les enseignants au sein de tous les dispositifs de rattachement. Dans cette optique, les cérémonies de remise des diplômes ou de certifications en vigueur dans certaines E2C et dans certains microlycées visent explicitement la création de supports identificatoires pour les jeunes encore présents dans la structure, comme en témoigne cet échange entre un formateur E2C et un groupe de jeune : « *On veut vous faire rencontrer d'autres jeunes qui ont le même parcours que vous. Ça a pu être difficile, ils ont pu parfois baisser les bras mais ils ont réussi. Donc c'est un bon modèle pour vous. Il faut que vous puissiez communiquer avec eux. On vous encourage vraiment à aller vers eux, à aller poser des questions, à voir comment eux ils ont fait* ».

Extrait du journal de terrain : Une cérémonie de remise des « ACA » à l'E2C de Paris

Au terme de leur parcours et en cas de sorties positives, une attestation de compétences acquises (« ACA ») est remise aux jeunes par le directeur de l'E2C lors d'un temps collectif rassemblant les stagiaires présents sur le site, l'ensemble des formateurs et la chargée de relation école / entreprise. L'attestation est accompagnée d'un carnet de compétences détaillant les compétences scolaires (ex : maîtriser les bases de la communication orale), les compétences techniques (ex : accueillir le client, identifier ses besoins et le conseiller) et les

compétences socio-professionnelles (ex : est attentif à sa présentation, respecte les horaires demandés) acquises par le jeune durant sa formation à l'E2C (Cf. Annexe 18).

La remise des ACA se déroule au sein d'une auberge de jeunesse, dans une salle réservée pour l'occasion. Exceptionnellement, la remise des ACA n'est pas organisée par le directeur de l'E2C mais par la coordinatrice du site de l'E2C. Une trentaine de jeunes sortis « positivement » de l'E2C depuis plusieurs semaines ont été conviés. Toutefois, contraints par leur nouvel emploi du temps, seuls 13 d'entre eux ont pu faire le déplacement. Chaque jeune est appelé individuellement et présente son parcours au sein de l'E2C, les stages effectués, la manière dont a émergé son projet, les apports de cette formation, les difficultés rencontrées et la manière dont elles ont pu être contournées :

« Au début c'était pas facile, moi j'avais aucun diplôme, moi le français, les maths c'est pas mon truc. Les cours c'était dur, moi je pétais des plombs au début ! Les stages aussi ! Ils te font miroiter des trucs, t'es toujours dans l'attente et j'en voyais pas le bout. Ça a été vraiment dur parfois, y'a eu beaucoup de hauts mais aussi beaucoup de bas. Moi je voulais arrêter à un moment mais Pierre [son référent] m'a harcelée et je suis restée et là j'en suis là maintenant. Là vous avez une équipe, faut en profiter parce que moi je vous le dis, après vous êtes tout seul. » **Jeune 1, contrat d'avenir à la RATP**

« Je suis arrivée sans aucun projet. Je l'ai trouvé grâce au deuxième stage. J'ai fait du secrétariat et ça ça a été le déclic et aujourd'hui je suis en bac pro gestion/administration en alternance et je fais mon stage à la Mairie de Paris. Donc surtout faut pas se démotiver ! C'est pas parce qu'on a un petit niveau ou pas d'expérience qu'on peut pas y arriver ! (...) Avant d'arriver là, j'avais pas de projet et pour moi j'avais pas le niveau d'avoir un bac et là maintenant je veux pas que le bac, je veux direct le bac+3 ! » **Jeune 2, bac pro gestion/administration**

« Quand je suis arrivé, j'avais beaucoup beaucoup beaucoup de problèmes de comportement. J'avais pas été à l'école depuis 3 ans. J'étais genre un « wesh wesh » mais les formateurs m'ont aidé à acquérir un certain bagage et maintenant comme vous voyez j'ai plus de jogging, je suis clean, bien sapé, clean ! » **Jeune 3, CDD en restauration**

« Quand je suis rentrée là, j'y croyais pas du tout. Je voulais être infirmière mais j'y croyais pas. Et aujourd'hui, je suis en bac pro avec des gens qui sortent de bac S ! Je me sentais ridicule au début. Mais en fait j'ai des bonnes notes. Et après le bac je m'inscris pour le concours des écoles d'infirmières. » **Jeune 4, bac pro ASSP (Accompagnement, Soins, Services à la Personne)**

« Au départ, ça a été vraiment compliqué pour moi. J'avais du mal avec l'école, les horaires... C'était dur. On se prenait tout le temps la tête avec Yasmina [sa référente] ! Combien de fois t'as pu m'engueuler ? Elle en pouvait plus de moi parce que moi j'ai du caractère ! Mais après

j'ai fait un stage dans l'hôtellerie et là j'ai trouvé ma voie et j'ai vraiment fait des efforts. »

Jeune 5, CDD en Hôtellerie

C'est ensuite au formateur référent de prendre la parole et de présenter en quelques anecdotes les changements qu'il a pu observer chez le jeune dont il a eu la charge et d'insister sur la fierté qu'il éprouve à lui remettre l'ACA. Au terme de chaque présentation, les jeunes encore en formation à l'E2C sont invités à les interroger s'ils le souhaitent. Les questions posées portaient principalement sur leur projet et sur la manière dont ils étaient parvenus à intégrer leur formation ou à trouver un emploi.

« **Jeune à l'E2C** : Moi mon projet c'est comme toi, auxiliaire de vie avec les personnes âgées. Mais faut faire quoi pour faire ça ?

Jeune attestée : Tu veux faire ça ? Et bah moi je te dis « accroche ta ceinture chérie » ! C'est un métier épuisant, faut les écouter toute la journée, être attentif à tout. Moi ça me plaît mais faut vraiment que ça te plaise sinon tu tiendras jamais ma chérie ! Mais quand on veut, on peut ! Quand on veut, on peut ! Moi je le dis ! Quand on veut, on peut ! » [*acclamations de l'assemblée*]

Il s'agit donc à travers ces cérémonies de prouver la capacité du dispositif à tenir ses promesses d'insertion si l'on se plie à ses règles. Or, cet objectif semble atteint. Les rencontres avec des jeunes ayant achevé leur parcours de formation sont présentées comme un élément qui permet de garder ou de reprendre confiance dans le dispositif. Elles donnent l'occasion de côtoyer une expérience de la réussite qui paraît plus accessible puisque vécue par des jeunes auxquels ils peuvent s'identifier, qui ont été dans la même situation qu'eux et ont eu à affronter les mêmes obstacles personnels ou sociaux et les mêmes doutes quant à la pertinence de leur présence dans le dispositif. Parce qu'ils partagent un stigmatisme similaire - leur statut de décrocheur - qu'ils étaient en proie à la même incertitude et disent « *s'en être sortis* » ces jeunes deviennent des figures auxquelles ceux qui sont encore dans le dispositif peuvent s'identifier.

« Ce qui me rassure aussi c'est qu'on a eu des témoignages hier !

C'était important ce qu'il s'est passé hier, la remise des ACA ? Oui, oui, oui, oui ! Quand même ! C'est quelqu'un qui nous raconte son expérience ! C'est des informations pour nous ! Le jeune de la RATP, je suis parti le voir direct juste après ! Je lui ai dit « dis-moi, comment ça se passe ? Qu'est ce qu'il faut faire ? Qu'est ce qu'il ne faut pas faire ? ». C'est bien pour moi ! Ça c'est bon ! Et même si moi je trouve ma voie, à la fin à la remise des ACA, je pourrai donner pas mal de conseils pour les jeunes par rapport à mon expérience ! Je serai la première à donner des conseils ! » Salima, 20 ans, E2C Paris depuis 5 mois

« Hier il y avait la remise des ACA, qu'est ce que vous en avez pensé vous ? C'était ma deuxième ! C'est bien ! Ça nous encourage encore plus ! On se dit « bah ceux qui étaient là avant nous, si eux ils ont réussi, pourquoi pas nous ! » Savoir comment ils ont fait pour réussir, si on peut suivre le même chemin qu'eux, c'est intéressant !

Et vous m'avez dit qu'il y avait deux jeunes femmes qui avaient le même projet que vous, vous avez pu parler un peu avec elles ? Oui, oui ! Mais il y en avait une réceptionniste à l'hôtel et l'autre qui faisait accueil à la Poste et je me suis dit y'a plusieurs accueils, lequel moi je veux faire ? C'est différent ! Donc j'ai demandé leur avis, comment elles ont fait, si je dois faire ça ou ça, comment je dois faire. » Farida, 21 ans, E2C Paris depuis 3 semaines

La valorisation des échanges et du soutien entre raccrocheurs est davantage prononcée au sein des Épide (Zaffran, 2015b ; Houdeville, 2015) comme en témoignent les « stages de cohésion » qui sont obligatoires. Les formateurs voient en effet dans le groupe un vecteur d'adhésion aux objectifs du dispositif, et considèrent que ce n'est qu'en travaillant « *en équipe* » que les jeunes pourront atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés :

Formatrice 1 : On individualise, oui, mais on est aussi des capitaines de navire. Alors oui on va individualiser parce que peut-être que lui on va lui dire de monter au grand mat alors que lui on va lui dire de réparer autre chose mais n'empêche que c'est un bateau, c'est une classe et que je pense que la dynamique du groupe elle les porte autant que ce que nous on leur donne. S'ils sont malheureux dans le groupe ça va ajouter du frein, ça va pas aider à faire avancer. Donc il faut qu'on arrive à les galvaniser d'un point de vue... Que ce soit un groupe, comme une équipe.

Formatrice 2 : C'est vrai c'est plus comme une équipe en fait. C'est une équipe il y a vraiment l'esprit de cohésion. C'est ce qu'on essaie de développer un maximum en fait, l'esprit de cohésion dans la classe parce que un tel peut aider un autre, etc. Sans se moquer, toujours avec cette notion de respect de l'autre, on avance ensemble.

Formatrice 1 : La cohésion c'est un mot qu'on utilise beaucoup ici. C'est un mot qui fait peut-être un peu militaire mais... la solidarité.

Formatrice 2 : Oui, solidarité.

Formatrice 1 : Moi je leur parle souvent de foot. On est une équipe, on a un objectif, gagner une coupe du monde ! Ici c'est aller à l'emploi la coupe du monde ! Donc on est une équipe et ça n'empêche pas qu'il y ait un allier, un gardien de but et il y a en a peut-être un qui sera blessé qui sera sur le banc un petit moment et qui jouera peut-être pas tous les matches, mais c'est pas grave, on est une équipe. » Entretien collectif formatrices Épide

Pour certains jeunes « *épidiens* » ces valeurs de cohésion et de solidarité sont à tel point incorporées que la fréquentation du dispositif semble parfois transformer une volonté de raccrochage somme toute personnelle à l'entrée dans la structure en une action collective.

« On se sent beaucoup plus fort en fait ! Il y a du soutien ici ! Et on rencontre beaucoup de monde ici ! On se dit « il y a pire que nous » et surtout on voit qu'on peut être un peu plus fort ensemble. Dès qu'il y a une baisse de moral il y a toujours quelqu'un qui va te dire « oh mec, faut que tu te bouges ! ». C'est vachement entre *épidiens* ! Comme on sait la situation de l'autre et qu'on veut que le meilleur... parce qu'on est arrivé ici c'est pour avoir quelque chose à la fin ! Ca nous rend plus forts ! Quand t'es accompagné, je pense que tu vas plus loin que quand tu es tout seul. (...) Dès qu'il y en a un qui a un problème, on est là. Parce qu'on a peur que s'il y a un élément qui se casse, tout s'effondre. Il y en a un qui est malade, on l'appelle. On s'est créée une petite famille en fait entre nous. On se voit même le week-end ! Le lundi c'est 9h30 et bah nous on est tous réunis à Hôtel de ville à 8h30. » Yannis, 23 ans, *Épide* Bordeaux depuis 3 mois

Quel que soit le dispositif, la rencontre avec d'autres jeunes « décrocheurs-raccrocheurs » permet d'élargir le « groupe des semblables » dont ils avaient commencé à tracer les contours à la fin de la séquence de raccrochage, et le soutien dont ils bénéficient de leur part au sein même du dispositif nourrit leur engagement. Ces nouvelles affiliations identitaires facilitent l'émancipation de l'ancien groupe en la légitimant encore davantage, et permettent d'adoucir l'entrée dans le dispositif.

Malgré des ingrédients de l'accrochage variés, tous les jeunes ayant été au bout de leur parcours de formation affirment que les bénéfices procurés - directement ou indirectement - par la fréquentation du dispositif l'ont emporté sur les coûts de leur présence et leur ont permis de surmonter les obstacles qu'ils y ont rencontrés. Achever la formation proposée par les dispositifs ne signifie pas que les jeunes n'ont pas eu à faire face à des difficultés ou qu'ils n'ont pas émis le souhait de le quitter. Toutefois, malgré les frustrations et parfois les déceptions, ces jeunes parviennent à maintenir une « ligne d'actions cohérentes » (Becker, 1960) en s'appuyant sur les modalités de fonctionnement des dispositifs qui font écho à leur trajectoire scolaire ainsi qu'à leurs aspirations. Pour les jeunes ayant eu des rapports conflictuels avec les enseignants ou qui n'avaient pas l'impression d'être soutenus dans leur

scolarité, ce sont les relations avec l'équipe pédagogique qui sont mises en avant pour expliquer leur accrochage au dispositif quand les jeunes qui avaient des difficultés de compréhension et de mauvais résultats mettent davantage en lumière l'individualisation des enseignements ou l'absence de notation. Pour les jeunes ayant été isolés durant leur scolarité antérieure ou qui imputaient leur décrochage aux « mauvaises fréquentations » c'est davantage le groupe qui va motiver leur accrochage car ils partagent avec eux un projet et des valeurs communes.

Quelle que soit la modalité de fonctionnement du dispositif présentée comme un ingrédient à l'accrochage, celle-ci doit sa légitimité à sa dissonance avec leur expérience scolaire passée et à sa consonance avec les objectifs qu'ils se sont fixés durant la séquence de rattachement. Que ce soit grâce aux relations aux formateurs, à celles entretenues avec les autres jeunes ou aux stratégies d'apprentissage, ils décrivent une expérience positive du dispositif car ils y trouvent ce qu'ils étaient venus y chercher : des ressources identitaires, scolaires et sociales capables de les rassurer quant à la pertinence de leur projet de normalisation et plus encore quant à leur capacité de le mener à bien. Ainsi, aussi critiquables puissent-ils être en termes d'égalité de traitement des jeunes décrocheurs, les critères qui fondent le recrutement à l'entrée des dispositifs semblent bel et bien porter leur fruit¹¹⁶ : une majorité des jeunes qui ont mis en place une socialisation anticipatrice à l'accrochage achève leur parcours de formation. Toutefois, nous allons voir que si cette socialisation anticipatrice est en effet propice à l'accrochage elle ne saurait le garantir. Comme les jeunes qui quittent l'école « *en l'aimant et en y réussissant* », on peut aussi quitter le dispositif en étant convaincu de son utilité et en adhérant pleinement à ses normes.

¹¹⁶ Sur ce point et dans la mesure où l'ensemble des entretiens ont été réalisés avec des jeunes inscrits dans ces structures, il est probable que la procédure de recrutement introduise un biais dans notre identification des ingrédients à l'accrochage. Il est difficile de considérer que la majorité des jeunes qui souhaitent s'inscrire dans un dispositif de rattachement ait mis en place une socialisation anticipatrice à l'accrochage. En revanche, on peut affirmer que c'est le cas d'une majorité des jeunes qui ont souhaité s'y inscrire et y ont été recrutés.

Chapitre 8

Décrocher après avoir raccroché : quand l'histoire se répète

De prime abord, les abandons prématurés des dispositifs ont de quoi surprendre. Rappelons en effet que l'admission dans le dispositif se fait à la suite d'un entretien d'environ une heure dont le principal objectif est de s'assurer de la motivation du jeune à reprendre un parcours de formation. Les jeunes qui abandonnent seraient-ils parvenus à leurrer leurs recruteurs ? Sont-ils moins motivés à l'entrée dans le dispositif que ceux qui suivent la formation jusqu'à son terme ? Pour certains formateurs ou enseignants, cela ne fait aucun doute : les abandons sont la conséquence d'un « manque de motivation » et *a fortiori* « d'erreurs de casting » :

« Pour moi, il y a en a qui sont pas motivés ! Il y a eu des erreurs de casting dans le choix des jeunes. Le critère de départ, c'est la motivation, c'est eux qui ont envie de venir normalement ! C'est pas nous qui sommes allés les chercher !

Et ils sont venus non ? Oui mais je suis pas sûre qu'ils soient venus d'eux-mêmes.

C'est-à-dire ? Le recrutement, je sais pas trop comment il s'est fait. Je suis pas sûre qu'ils aient dit « super un microlycée, j'ai envie d'y aller ». Parce que, il y en a qui sont clairement pas motivés hein ! »¹¹⁷ Enseignante, microlycée

Cette piste explicative semble pourtant peu pertinente. Comme le notent Bernard, David, Denecheau et Gosseaume (2015), elle mène à une impasse car elle occulte la diversité des logiques d'actions qui procèdent à l'inscription dans ces dispositifs. Tous les jeunes que nous avons contactés et qui ont abandonné le dispositif étaient bel et bien « motivés » au moment de leur inscription. Cependant, les ressorts de cette motivation étaient parfois bien différents de ceux que nous avons évoqués jusque-là, et ils s'articulaient moins aisément aux normes et objectifs des dispositifs.

¹¹⁷ Comme nous le soulignons dans l'annexe de présentation du microlycée d'Agen et contrairement aux autres dispositifs, ce dernier n'a pas pu mettre en œuvre le processus de sélection souhaité. Pour sa première année de fonctionnement et du fait d'un nombre de candidatures limité, tous les jeunes ayant postulé au microlycée ont été recrutés.

Par ailleurs, l'absence de motivation comme cause des abandons ne fait pas l'unanimité parmi les formateurs et les enseignants. Pour une majorité d'entre eux, la question des abandons est auréolée d'une forme de mystère et ils confessent n'avoir souvent aucune explication à apporter aux démissions des jeunes :

« *Et comment expliquez-vous l'abandon de certains jeunes ?* On l'explique pas [rires]. Pour certains, on le sait parce qu'on peut en discuter mais souvent ils disparaissent, ils s'évanouissent dans la nature. Un jour ils sont là et le lendemain, il y a plus personne. On les appelle, on leur envoie des sms, des mails, des courriers mais le plus souvent on n'a pas de réponses ». Formateur, E2C

« On ne sait pas pourquoi un jeune réussit et un jeune loupe. Ils ont tous les mêmes cours, ils sont tous suivis de la même façon et on ne sait pas pourquoi. C'est incompréhensible. Ils sont tous là d'après leur déclaratif pour s'en sortir, trouver un emploi et faire quelque chose de leur vie. Et il y en a qui vont vraiment jusqu'au bout qui ont envie de se battre et puis d'autres qui malheureusement lâchent, viennent pas. Je ne sais pas pourquoi certains abandonnent et ça c'est compliqué à savoir. On sait pas. On peut se rassurer en disant qu'il n'était pas prêt mais je crois qu'on est passé à côté de quelque chose mais on l'a pas encore trouvé ce quelque chose. Donc on sait pas. » Cadre, Épide

« *Comment expliquer selon vous que certains décrochent à nouveau et d'autres non ?* On peut pas le théoriser ! C'est le fonctionnement du cerveau ! Pour certains ça marche et pour d'autres non et on sait pas pourquoi ! Il y a un jeune qui est venu ici, tout s'est bien passé ! Son frère vient et c'est une catastrophe alors qu'ils ont vécu dans la même famille, ils ont eu les mêmes problèmes ! » Enseignant CEPMO

En raison du caractère « mystérieux » de ces abandons, les directeurs des E2C et Épide ont accepté sans difficulté de nous transmettre les coordonnées des jeunes ayant quitté prématurément la formation¹¹⁸. Pour autant, nous avons été confrontée aux mêmes obstacles que les formateurs pour reprendre contact avec ces jeunes et accéder aux raisons de leur départ¹¹⁹. Si au total - tous dispositifs confondus - 50 entretiens ont été faits avec des jeunes qui avaient quitté les dispositifs, seuls 18 concernent des jeunes qui les avaient abandonné

¹¹⁸ À cet égard, nous avons pu notamment nous appuyer sur le travail de Camille Letellier, étudiante en psychologie et stagiaire à l'Épide, qui avait entrepris de recontacter les jeunes présents sur le fichier de l'Épide de Bordeaux et qui avait d'ores et déjà évacué les numéros de téléphone erronés.

¹¹⁹ Il faut préciser qu'il fut beaucoup plus difficile de reprendre contact avec des jeunes qui avaient abandonné le dispositif qu'avec des jeunes qui avaient été jusqu'au terme du parcours de formation : environ 1 jeune en « sortie positive » sur 3 a répondu favorablement à notre demande, contre environ 1 sur 5 pour les jeunes qui n'avaient pas achevé leur parcours de formation.

avant le terme de la formation¹²⁰, et seulement 2 entretiens ont pu être réalisés avec des jeunes ayant quitté une SRE¹²¹.

Or, ces entretiens tendent à confirmer le caractère « mystérieux » des abandons. Ils ont permis de mettre en évidence ce qui ressemble à première vue à un paradoxe : là où, pour certains jeunes, l'écoute, la personnalisation des relations, le groupe de pairs ou les stratégies d'apprentissage constituent des ingrédients de l'accrochage, pour d'autres jeunes ils se font ingrédients de l'abandon. Autrement dit, les éléments des contextes qui deviennent des justifications aux comportements sont les mêmes : certains jeunes les transforment en ingrédients de l'accrochage quand d'autres les transforment en ingrédients de l'abandon. Plus surprenant encore, outre leurs modalités de constitution, on constate aussi que ces ingrédients de l'abandon sont parfois totalement opposés quant à leur contenu. Par exemple, alors que certains regrettent que la forme scolaire soit « trop » assouplie au sein des dispositifs, d'autres considèrent au contraire qu'elle ne l'est pas encore suffisamment.

Eu égard au nombre restreint d'entretiens qui ont pu être réalisés avec des jeunes ayant abandonné les parcours de formation, nous n'avons pas ici pour ambition de percer le « mystère » des abandons prématurés des dispositifs. Bien qu'éclairés par les ingrédients de l'accrochage relevés précédemment, les ingrédients de l'abandon exposés dans ces lignes ne peuvent être généralisés. Dans ce chapitre, notre objectif n'est pas de dresser une liste exhaustive des motifs d'abandons, mais d'explorer les raisons pour lesquelles un même élément peut devenir pour les uns un ingrédient de l'abandon lorsque pour d'autres il est un ingrédient de l'accrochage. Pour ce faire, nous reviendrons sur les attentes des jeunes à l'entrée dans le dispositif, sur leur expérience scolaire passée et sur leur quotidien dans la structure. Nous constaterons que comme les ingrédients de l'accrochage, les ingrédients de l'abandon dépendent de l'ensemble des expériences, des espoirs placés dans le dispositif, des

¹²⁰ Pour traiter de cette question des abandons, nous mobilisons également dans ce chapitre les entretiens réalisés à l'intérieur des dispositifs avec les jeunes qui comptaient arrêter leur parcours de formation et dont nous avons eu la confirmation par les formateurs ou enseignants qu'ils l'avaient effectivement quitté.

¹²¹ Contrairement aux E2C et aux Épide, les coordinateurs de SRE se sont montrés beaucoup moins disposés à nous transmettre les coordonnées des jeunes ayant abandonné prématurément leur dispositif. Une des SRE contactée ne disposait plus de la majorité de leurs coordonnées et ne souhaitait pas nous communiquer les restantes car « la violence » et « les comportements inappropriés » de ces jeunes les avaient conduit à rompre volontairement tout contact avec eux. Les deux autres SRE contactées ont quant à elles accepté de nous transmettre quelques coordonnées de jeunes ayant abandonné la formation (4 contacts pour l'une, 3 pour l'autre). Toutefois, comme pour les autres dispositifs, nous avons rencontré beaucoup de difficultés à les joindre : sur les 7 numéros transmis, seuls 4 étaient encore valides. En définitive, le pourcentage d'acceptation d'un entretien reste proche de celui des jeunes ayant fréquenté une E2C ou un Épide mais les listes transmises par les SRE contenant moins de noms (ils accueillent moins de jeunes et comptent donc moins d'abandons) justifie le très faible nombre d'entretiens ayant pu être menés avec ces jeunes.

événements intervenants dans les parcours de vie et des modalités de fonctionnement de la structure. Cela sera l'occasion de souligner que les ingrédients des abandons sont en de nombreux points similaires à ceux qui organisent le décrochage scolaire « classique ».

A) La dissonance entre les attentes des jeunes et les objectifs du dispositif

Alors que nous avons précédemment relevé que la contestation de l'utilité de l'école était un ingrédient du décrochage, on observe ici que la perception de l'inefficacité du dispositif est un ingrédient de l'abandon. Cet ingrédient émerge à la suite des dissonances constatées par les jeunes entre leur projet et les propositions de raccrochage formulées par les dispositifs. En effet, contrairement aux jeunes précédemment évoqués, leurs attentes ne sont pas assouvies. Dans la mesure où les modalités de fonctionnement sont propres à chaque type de dispositif, les logiques qui sous-tendent ces dissonances ne se fondent pas sur les mêmes critères. Pour les jeunes qui quittent l'Épide, ce sont les modalités pédagogiques qui sont critiquées car elles apparaissent comme un frein au désir d'insertion. En revanche, pour les jeunes qui quittent l'E2C, ce sont moins les modalités de fonctionnement du dispositif que les perspectives d'avenir offertes par celui-ci qui sont mises en cause car elles s'avèrent peu compatibles avec leurs volontés de retour vers une scolarité classique. Enfin, pour d'autres jeunes, les perceptions de l'inefficacité du dispositif sont présentes avant même l'entrée dans celui-ci car elles sont aussi indexées à une contestation de l'utilité du raccrochage. Un tel résultat permet d'insister sur la diversité des logiques qui peuvent conduire les jeunes à s'inscrire dans des dispositifs de remédiation au décrochage.

1) Un travail éducatif qui ne fait pas sens

Au sein des Épide, les dissonances à l'origine des abandons apparaissent souvent durant la période d'essai¹²². Les jeunes concernés nourrissaient de nombreux espoirs quant aux apports du dispositif et les effets escomptés qui tardent à venir font progressivement émerger des doutes quant à l'utilité de leur présence dans la structure. Contrairement aux jeunes qui s'accrochent malgré les difficultés, ces derniers s'inscrivent dans le dispositif avec un projet professionnel particulièrement précis, élaboré depuis longtemps, et avec la volonté de

¹²² Cette période d'essai est de deux mois dans les Épide.

s'insérer rapidement sur le marché du travail. Mais s'ils partagent avec les Épide un même objectif - celui de l'insertion professionnelle - les moyens proposés pour l'atteindre ne leur donnent pas satisfaction. En effet, le travail sur le savoir-être est au cœur de la formation des Épide durant les deux premiers mois du parcours. Cette première étape dite « d'évaluation » ne vise pas l'avancement du projet professionnel mais l'acquisition de compétences sociales qui sont considérées comme un pré-requis à tout travail sur le projet professionnel. Alors que ces jeunes espèrent une insertion professionnelle rapide et des moyens concrets permettant d'y parvenir, l'offre de socialisation qu'ils découvrent au sein des Épide ne les séduit guère et elle peut même apparaître comme un obstacle à la réalisation de leur objectif.

« J'ai l'impression que je suis là mais que je fais rien de ma vie ! Je sais déjà faire tout ça ! J'ai l'impression que...je sais pas ! Mon projet, il avance pas ! Déjà quand je veux sortir, on m'autorise pas à sortir pour déposer un CV ! J'ai l'impression que ça sert à rien que je sois là ! Je serais chez moi, j'avancerais plus vite hein ! Donc c'est pour ça, là j'hésite mais je vais arrêter.

Là vous y pensez, à arrêter ? Oui ! Parce que j'ai l'impression que j'avance pas ! Moi, personnellement je trouve que j'avance pas vu qu'avec ma conseillère, elle... Je lui demande de sortir, elle me dit non. Je serais à l'extérieur, j'aurais déjà trouvé quelque chose ! C'est pour ça que j'ai l'impression que ça me sert à rien ici, ça me donne même plus envie de venir après le week-end ! Je sais même pas ce que je fais ici en fait. Au début, je me disais « ouais je vais réussir, je vais me mettre à fond » mais rien du tout ! Je ne suis plus motivée. Avant j'étais motivée mais plus maintenant. Ici j'avance pas ! On peut pas sortir alors comment vous voulez que j'aille chercher un travail ? » Agata, 19 ans, Épide Bordeaux depuis 5 mois (confirmation de l'abandon)

Pour les jeunes qui s'accrochent, les volontés de transformation identitaire sont un enjeu majeur de l'inscription dans le dispositif et ces derniers trouvent les moyens de l'étayer grâce au travail de socialisation proposé par le dispositif. Mais ce levier d'engagement ne peut être actionné pour des jeunes qui n'attendent du dispositif que l'entrée directe sur le marché du travail. Estimant que leur présence est déjà le gage de leur transformation et de leur « motivation », ils considèrent qu'ils n'ont pas à en faire la preuve quotidienne. Ainsi, parmi l'ensemble des modalités pédagogiques proposées par les Épide, seule l'aide directement et explicitement apportée à la concrétisation de leur projet professionnel suscite leur intérêt et peut devenir un ingrédient de l'accrochage.

« *C'est quoi votre objectif quand vous arrivez à l'Épide ?* Quand je suis arrivé à l'Épide, j'avais envie de rentrer en apprentissage peintre en bâtiment mais à l'Épide, on peut rien trouver !

Pourquoi on peut rien trouver ? Parce que quand on rentre à l'Épide, on a deux mois d'essai et pendant ces deux mois, bah on fait rien. On a des cours et tout mais on n'a pas d'aide ou quoi, c'est juste pour évaluer le comportement des gens. Parce que moi je pensais qu'on allait directement attaquer, faire des recherches de formation, qu'ils allaient nous aider pour ça mais non au final, pas du tout. Leurs deux mois-là ça sert strictement à rien. Les jeunes s'ils viennent là-dedans c'est pour trouver une formation ! Le comportement c'est une chose mais s'ils viennent ici de leur plein gré c'est déjà qu'ils veulent trouver quelque chose donc franchement ça sert à rien ! » Christophe, 19 ans, abandon Épide au bout de trois mois

Ces jeunes estiment donc que la formation proposée par l'Épide ne peut être bénéfique que pour un public particulier dont ils ne partagent pas les caractéristiques et qui se composerait de jeunes souhaitant entrer dans une carrière militaire ou qui, contrairement à eux, ne maîtrisent pas les codes culturels et sociaux exigés par le monde professionnel.

« C'est un P.A.C l'Épide !

Un P.A.C ? Oui, c'est un piège à cons ! Si tu veux bosser dans un magasin, vendre des vêtements ou quoi, c'est pas là-bas qu'il faut aller. À l'Épide c'est le militaire et le physique quoi. Mais moi je suis tombé dans le panneau, comme pas mal de gens je pense. Parce que pas mal de gens sont tombés dedans comme ça et se sont rendus compte que c'était pas du tout ça qu'ils voulaient ! (...)

Et le cadre militaire, la marche au pas, se raser, t'en pensais quoi toi ? Tout ça c'était bien, enfin c'est bien mais que pour les gens qui en ont besoin. Parce que moi de base j'étais déjà assez... bien quoi. (...) Après ouais pour les gens qui vivent la nuit par exemple, qui se lèvent pas du tout la journée, qui n'ont pas envie ouais, ça c'est super pour eux. » John 26 ans, sortie positive E2C, abandon Épide au bout de six mois

Ce qui était un ingrédient de l'accrochage pour les jeunes précédemment évoqués ne l'est donc pas pour ces jeunes. Ils désirent s'insérer rapidement dans le monde professionnel, ont déjà élaboré leur projet et seule la dimension matérielle de l'accompagnement les intéresse. Le travail éducatif, l'écoute ou la personnalisation des relations sont ici des modalités pédagogiques perçues comme inutiles et parfois même nuisibles pour l'avancement de leur projet.

2) Une forme scolaire « trop » assouplie

Les dissonances à l'origine des contestations de l'utilité du dispositif peuvent aussi se nouer autour de la remise à niveau scolaire qui est proposée. De telles dissonances apparaissent

principalement au sein des E2C et sont mises en lumière par des jeunes dont le décrochage fut « forcé », « encadré » ou parfois lié à des situations de harcèlement de la part des camarades. Le décrochage met alors un coup d'arrêt à une scolarité brillante ou qui, à défaut d'être brillante, se déroulait jusque-là sans difficultés scolaires particulières et avec une réelle appétence pour la scolarité. Pour ces jeunes, le mot « école » contenu dans l'appellation E2C et qui, on l'a vu, était une source d'appréhension pour ceux dont l'expérience scolaire était négative, joue ici pleinement en faveur de l'inscription dans le dispositif.

« Si on vous avez proposé une école à ce moment-là plutôt que l'E2C vous auriez accepté ? Oui, oui bien sûr. Et c'est pour ça que j'ai voulu aller à l'École de la deuxième chance après.

Parce que l'école ça vous manquait ? Oui, oui.

Donc vous gardez pas de mauvais souvenirs de l'école traditionnelle ? Non, non, du tout ! Et je regrette beaucoup d'avoir arrêté. Moi j'aimais ça, j'aimais vraiment ! (...)

Donc quand on vous dit « E2C » tout de suite vous dites oui, parce qu'il y a le mot école ? Oui mais bon en fait c'est pas l'école hein, c'est pas pareil. L'E2C et l'école en général c'est pas pareil parce que l'E2C tu fais ce que tu veux en fait, c'est pas comme à l'école. Il y a le mot école mais c'est pas vraiment comme une année de terminale, tu vois ? Donc du coup on voit vraiment la différence et c'est pas le même enseignement.

Et vous vous auriez préféré que ce soit plus « école » justement ou ça vous plaisait comme ça l'E2C ? Au début ça m'a plu mais après non, non parce qu'on tournait en rond. Moi le but ... Je voulais retourner à l'école. Pourquoi ? Parce qu'à l'école t'apprends et là c'est juste tu réapprends. Parce que toi tu t'inscris pour avancer mais avec l'E2C tu fais du surplace en fait ! J'étais pas dans mon élément, j'avais plus envie de venir et du moment où j'ai plus envie, ça sert à rien. Donc du coup, j'ai arrêté. J'avais l'impression qu'ils me faisaient juste attendre ! Je faisais que du surplace ! » Ikram, 20 ans, E2C Paris, abandon au bout de 5 mois

Alors qu'ils rejoignent l'E2C en pensant que ce dispositif est à même d'étancher leur soif d'école, ils s'aperçoivent rapidement que l'E2C n'a d'école que le nom. Si la recombinaison de la « forme scolaire » était un ingrédient de l'accrochage pour les jeunes ayant un souvenir pénible de la forme scolaire classique, il n'en est rien pour ces jeunes qui réclament par exemple de « vraies » notations ou davantage de cours. Non seulement ils espéraient à leur entrée à l'E2C le retour à une scolarité classique mais plus encore la détention d'un diplôme est nécessaire à la concrétisation de leur projet.

« Et donc quand vous entrez à l'E2C, c'est quoi votre objectif, qu'est ce que vous attendez de l'E2C ? Bah de trouver une formation parce que moi je voulais un diplôme, pas travailler directement parce que tu peux perdre ce travail et après tu te retrouves dans la galère !

Et du coup comment ça se passe à l'E2C ? Au début j'étais archi sérieuse, j'étais à l'heure, je travaillais.

Donc vous me dites j'étais super sérieuse... Ouais mais juste au début, après j'ai commencé à être absente.

Et comment vous l'expliquez ? C'est le fait que j'avais rien et au bout d'un moment j'en avais marre ! J'avais l'impression de venir pour rien ! C'est pas que je me suis lassée mais j'étais démotivée. C'est sûr qu'au début t'as la niaque, t'en veux ! Parce que t'arrives et tout et moi je pensais vraiment que c'était un truc magique, que j'allais ressortir avec ma formation ! Mais déjà la formation à l'E2C c'est max 9 mois et au bout de 6 mois tu te dis que t'as encore rien, t'en as marre, t'en as marre ! J'avais l'impression que je venais pour rien ! ». Mounia, 19 ans, E2C Paris, abandon au bout de 5 mois

Si certains jeunes semblent être mal informés sur l'offre de raccrochage et supposent - notamment du fait de son appellation - que ce dispositif dépend de l'Éducation nationale, d'autres jeunes s'inscrivent à l'E2C en étant déjà sceptiques sur ses éventuels apports. Avant leur inscription à l'E2C ils avaient à maintes reprises tenté de réintégrer l'Éducation nationale, sans succès. Malgré les incitations répétées des conseillers des ML, ils refusent pendant de longs mois de rejoindre ce dispositif car ils émettent des doutes quant à sa capacité de satisfaire leurs attentes.

« On est au moins d'août quand je reviens du Congo et là pour moi l'objectif c'était de revenir à l'école, mais l'école Éducation nationale ! Quitte à passer des tests, à réviser pendant deux ou trois mois ! Et réussir à rentrer en première, au lycée ! (...) Et on me dit [sa conseillère ML] « l'Éducation nationale, quand tu décroches, que tu quittes leur cursus, c'est difficile à le réintégrer, à revenir à l'école comme tout le monde. D'autant plus qu'ils ont d'autres demandes, d'autres priorités ! Vous vous allez être en bas de la liste ! ». J'étais vraiment prête à faire des efforts. J'ai regardé les lycées, j'ai appelé un peu pour voir et tout de suite on m'a dit « non ». Mais moi je voulais un diplôme ! (...) Et là à la ML on me dit « si tu veux te remettre un peu à niveau parce que ça fait plus d'un an et demi que tu vas plus à l'école, il y a l'École de la deuxième chance ! ». Je fais « hein ? Moi ? École de la deuxième chance ? Moi ? » Je l'ai mal pris ! J'ai dit « mais moi je suis pas une délinquante ! J'ai pas fait des trucs bizarres ! Pourquoi vous voulez que j'aie à l'École de la deuxième chance ? Je suis intelligente ! » Mais ils m'ont dit « il faut se remettre à niveau si vous voulez revenir à l'Éducation nationale ou dans quelque chose ! J'ai dit « non, non, non. Je veux pas ! Je suis désolée mais pour qui vous me prenez ? » Je me

suis disputée avec ma conseillère ! » Kendra, 21 ans, E2C Paris, abandon au bout de trois mois

Ce n'est qu'en désespoir de cause et au terme de nombreuses hésitations qu'ils acceptent de s'inscrire à l'E2C et uniquement, disent-ils, pour se débarrasser de leur identité de décrocheur devenue trop encombrante. Or, si ces jeunes sont déjà sceptiques à leur entrée dans le dispositif, celui-ci ne leur permet pas de lever leurs doutes et de réévaluer leurs attentes. Pendant plusieurs mois ils restent présents à l'E2C, quoique souvent en retard et absents, et attendent qu'une occasion se présente à eux pour le quitter. Ils n'hésitent d'ailleurs pas à entreprendre des démarches pour intégrer d'autres formations, considérées comme étant plus à même de leur fournir les moyens d'atteindre les objectifs professionnels et personnels qu'ils se sont fixés :

« Ça se passe bien mais je me pose des questions, je me dis « est ce que je suis au bon endroit ? Est-ce que je vais réussir à sortir avec quelque chose ? » Parce que s'il y avait une école de l'Éducation nationale qui me donne la possibilité, une école gentille qui peut me prendre bah là je pars d'ici tout de suite !
Parce que c'est quoi pour vous la différence entre l'E2C et l'école ? Le diplôme ! Le diplôme qui qualifie et qui est reconnu ! L'ACA [Attestation de compétences acquises] elle est reconnue où ? [rires] » Kendra, 21 ans, E2C Paris, abandon au bout de trois mois

Aspirant à des études plutôt longues et diplômantes quand le dispositif ne leur propose que des stages visant une insertion rapide dans le monde du travail et des enseignements de faible niveau scolaire, ces jeunes ne trouvent pas les moyens d'étayer leurs ambitions. Ils ne se sont jamais considérés comme « de mauvais élèves » et estiment que leur décrochage ne remet pas en cause leurs capacités scolaires.

Par ailleurs, l'acquisition du « sens du réalisme social » qui agissait comme un facteur protecteur aux abandons en encourageant les investissements dans les apprentissages, ne peut ici devenir un ingrédient à l'accrochage. Soit ces jeunes ne se sont guère aventurés sur le marché du travail, soit, à défaut d'avoir des diplômes, ils avaient des compétences scolaires et sociales à faire valoir sur le marché du travail et n'ont pas été confrontés aux emplois dévalorisants et peu rémunérés. Ce faisant, ils sont beaucoup moins enclins à revoir leur ambition à la baisse.

« Ensuite j'ai travaillé à la SNCF en tant qu'agent d'escale, pendant près d'un an. Ensuite j'ai fait un salon d'emploi et la partie sans bac était bondée donc je suis allée à la partie bac+2 et je vais voir des personnes et ils me disent nous on

fait un concours pour rentrer donc vous pouvez tester donc je le fais, on était une vingtaine de personnes, la plupart avait au moins un BTS, j'étais la seule à ne pas avoir de bac et je suis prise alors qu'il y a que deux places. Donc je suis prise, grâce à mon anglais encore ! Donc je deviens chargée de clientèle et ça se passe très bien ! J'ai toujours trouvé facilement des boulots parce que je parle anglais et au niveau de ma façon de présenter je plais donc j'ai cette chance. »
Maeva, 22 ans, microlycée 93 (confirmation de l'abandon)

Au regard de leur projet et de leur parcours scolaire, ils estiment donc que la formation proposée est « *trop facile* » et ne « *leur apprend rien* ». En outre, face aux projets « ambitieux » qu'ils affichent, les formateurs tentent de freiner des appétences qu'ils jugent irréalistes. Or, loin d'aider au développement de l'estime de soi, ces incitations provoquent une perte de confiance et les jeunes considèrent que la structure les infantilise. Au sein du dispositif, ils rappellent qu'ils « *n'ont pas arrêté l'école au CP* », revendiquent les compétences acquises précédemment et certifient qu'ils ont les capacités de mener à bien leur projet professionnel, fut-il « ambitieux », si l'on daigne leur en donner les moyens. De telles attitudes créent parfois des tensions entre les jeunes et les référents qui leur reprochent de ne pas vouloir « *jouer le jeu* ».

3) Des motivations extrinsèques au raccrochage

Enfin, pour d'autres jeunes, l'incompatibilité entre le projet qu'ils portent et celui du dispositif semble acté avant même leur inscription. Ces jeunes se distinguent par un mode de raccrochage spécifique¹²³. Ils ne rejoignent pas le dispositif après une période de réflexibilité ni avec la volonté de transformer leur quotidien ou en ayant enclenché une dynamique de changement. Si leurs motivations sont variables - mais bien présentes - celles-ci sont toujours extrinsèques et ils subissent l'entrée dans le dispositif plus qu'ils n'en sont les acteurs. Sans qu'il soit possible d'affirmer que de telles motivations sont incompatibles avec tout investissement dans un dispositif et ne peuvent pas, dans certains cas, aboutir à des « sorties positives », il apparaît toutefois qu'elles complexifient l'accrochage. En effet, pour ces jeunes, l'action de raccrocher précède l'intention de raccrocher et le dispositif ne doit pas se contenter

¹²³ Précisons que si les motivations extrinsèques qui soutiennent ici l'inscription dans un dispositif de raccrochage sont minoritaires au regard de l'ensemble de notre corpus d'entretiens, il est possible qu'elles concernent une plus grande part des jeunes qui souhaitent raccrocher sans y parvenir. Il ne faut pas oublier les critères qui soutiennent les procédures de recrutement au sein de ces dispositifs et leurs effets. Nous retrouvons sans doute une grande majorité de jeunes ayant élaboré la décision de raccrocher à la suite d'expériences de « galère » et d'un retour sur soi car un tel mode d'élaboration de la décision de raccrocher favorise indiscutablement le recrutement.

d'assurer le passage d'un « engagement en acte » à un « engagement en état » en entretenant les volontés de changement, il doit aussi les faire naître.

Trois types de motivations extrinsèques au raccrochage peuvent être identifiés. Tout d'abord certains jeunes s'inscrivent dans le dispositif dans un souci de préservation de soi. La structure est alors perçue comme « *une planque* » qui permet de se protéger, soit parce qu'elle offre une échappatoire à des conflits extérieurs qui menacent leur sécurité personnelle soit parce qu'elle donne la possibilité d'un aménagement de peine lorsqu'ils ont été condamnés, soit encore car l'inscription dans le dispositif est présentée par un juge comme la seule alternative à une peine de prison. C'est cette dernière raison qui motive par exemple Jordi à s'inscrire à l'Épide :

« Je me suis fait arrêter plusieurs fois, ouais j'ai vu le commissariat plusieurs fois ! Pour un peu de tout, du vol, du recel, de la dégradation dans des bâtiments et pas mal pour des stupéfiants aussi. J'ai pas eu de prison parce qu'heureusement j'étais mineur donc voilà là j'ai eu de la chance. (...) *Et qu'est ce qui vous amène à l'Épide du coup ?* Le fait que... Bah c'est par rapport au juge. Je suis passé devant le juge pour enfant et la deuxième fois c'est là qu'il me parle de l'Épide il me dit que si je fais rien, que j'ai rien à faire, voilà. Bon, je dis, ok, j'y vais. J'y vais voilà parce que c'est pas loin, ça pourra pas me faire de mal et puis de toute façon je suis pas perdu parce que je reste à Bordeaux donc j'y vais. Donc ouais ce qui m'a poussé à aller à l'Épide c'est le juge. » Jordi, 19 ans, Épide Bordeaux, abandon au bout de deux mois

D'autres jeunes s'inscrivent dans le dispositif pour échapper aux conflits familiaux. En se conformant aux attentes de leurs parents ils espèrent « *avoir la paix* » et les contenter assez pour pouvoir reprendre leurs activités de manière plus sereine à la sortie du dispositif :

« *Alors qu'est-ce qui fait que vous arrivez à l'Épide ?* C'est parce que ma mère elle en a marre, c'est tout. C'est ma mère qui m'a dit de venir. Je suis obligé d'y aller. C'est mes parents, ils ont fait les démarches et tout. S'ils avaient pas fait les démarches, je serai pas là. Là je suis venu ici mais j'aime pas ça. Je reste parce que je suis obligé mais j'aime pas. Mais une fois que j'aurai fini ça, je serai tranquille. Et ouais ! C'est juste un passage ! Je fais ça vite fait et voilà, après on me laisse tranquille ! *Donc là vous avez pas envie d'être là ?* Non. Personne a envie d'être là. *Mais pourtant vous restez...* Obligation. Mais j'hésite à partir là. » Danny, 18 ans, Épide Bordeaux depuis 1 mois (confirmation de son abandon)

Enfin, pour d'autres jeunes, les motivations à intégrer le dispositif se concentrent autour d'une volonté d'occuper ses journées, sans le souhait cependant de transformer son quotidien ni le

désir d'élaborer ou de concrétiser un quelconque projet. Ainsi, malgré les incitations répétées de son éducatrice de la PJJ, Mathilde refuse pendant plusieurs mois d'intégrer l'Épide. Elle consent finalement à s'y inscrire car elle commence à s'ennuyer et qu'à l'occasion de sa journée d'appel elle découvre que « *les militaires sont vraiment trop trop beaux* ».

« *Donc c'est votre éducatrice qui vous a conseillé d'aller à l'Épide ? Ouais mais sur le coup je me suis dit « mais qu'est ce que je vais faire dans une école militaire comme ça ? Mais qu'est ce que je vais faire là-dedans ? » Je me suis dit « non mais elle est malade mon éducatrice ! ».*

Et pourquoi vous y êtes allée du coup ? En fait c'est à ma journée d'appel, c'est pour ça que j'ai accepté d'y aller ! C'est quand j'ai fait ma journée d'appel ! J'ai vu que les militaires ils sont vraiment trop trop beaux ! » Mathilde, 19 ans, Épide Bordeaux, abandon au bout de 3 mois

Alors que pour les jeunes qui vont au terme de leur formation, les expériences de « galère » qui composent la séquence de raccrochage leur ont selon eux permis d'acquérir une maturité nécessaire aussi bien à l'élaboration de la décision de raccrocher qu'à l'accrochage au dispositif, ces jeunes estiment qu'ils n'étaient guère matures lorsqu'ils ont rejoint la structure.

« *Moi je pense que j'y suis allé trop tôt parce que moi j'avais 17 ans et il y en n'avait pas beaucoup qui avait 17 ans. Et je pense que c'est trop jeune, j'étais pas assez grand dans ma tête, d'ailleurs on me l'a toujours reproché ça. Je pense qu'à jouer, qu'à mon plaisir. (...) Même si on n'aime pas du tout l'Épide, quand on est à l'intérieur ouais c'est chiant mais finalement tu t'adaptes comme tout le monde ! Mais moi je savais pas encore ! M'adapter moi ? Je savais même pas ce que ça voulait dire l'adaptation ! » Jordi, 19 ans, Épide Bordeaux, abandon au bout de deux mois*

Sur ce point, on constate que les jeunes qui rejoignent le dispositif pour des raisons extrinsèques sont moins âgés que la moyenne de ceux que nous avons rencontrés, et que la durée de la séquence de raccrochage est sensiblement plus courte. Cette séquence de raccrochage peut même être inexistante puisque certains de ces jeunes rejoignent un dispositif de raccrochage dès leur arrêt scolaire. Dans ce cas, le dispositif dans lequel nous les rencontrons n'est pas leur premier. Ils peuvent en effet avoir enchaîné les inscriptions dans plusieurs structures sous la pression des parents qui refusaient qu'ils restent à la maison. Ils n'ont donc pas eu l'occasion de « *ne rien faire* » et de mettre à distance leur expérience scolaire. C'est le cas d'Aurélie qui quelques semaines après son décrochage tente de reprendre un BEP pour que sa tante « *arrête de la saouler* » mais ne reste que peu de temps dans cette formation. Pour les mêmes raisons, elle s'inscrit ensuite dans une préparation à un

CAP mais elle ne s'y présente que durant quelques semaines. Elle enchaîne avec une inscription dans un institut de formation d'auxiliaire de puériculture mais le quitte au bout de deux semaines. Son parcours de raccrochage est donc amorcé depuis plusieurs mois lorsqu'elle s'inscrit à l'E2C. Il s'agit alors pour elle de ne pas « *rester sans rien faire* » mais elle n'est animée ni par le désir d'entamer une formation à sa sortie du dispositif ni par celui d'entrer dans le monde du travail car elle « *ne se sent pas prête* ». Elle quitte finalement l'E2C un mois après son inscription car elle « *en avait marre des cours* ».

C'est également le cas de Mélissa qui va « *essayer plein de choses mais abandonner à chaque fois* ». Elle s'inscrit tout d'abord dans un lycée professionnel mais ne trouve pas de stage et le quitte. Elle rejoint ensuite l'Épide mais estime qu'ils ne proposent que des « *cours de primaire* ». Elle poursuit avec une inscription au Pôle Innovant Lycéen¹²⁴ mais elle ne s'entend pas avec ses camarades et préfère le quitter. Enfin, elle s'inscrit à l'E2C mais estime que les formateurs la « *prennent pour une gamine* » et elle abandonne au bout de quelques semaines. Interrogée sur les raisons à ces multiples abandons, elle reconnaît qu'elle n'avait « *aucune détermination* », que son seul objectif était de « *faire passer le temps, d'occuper ses journées* ». Plus encore, elle n'était pas parvenue à mettre à distance les sentiments négatifs qui avaient envahi sa scolarité passée. Craignant d'être à nouveau étiquetée comme une élève « *bête* », elle a préféré prendre les devants en abandonnant les dispositifs plutôt que d'être confrontée à un éventuel échec : « *si j'échoue un peu ou qu'il y a un petit échec, après pour moi dans ma tête je me dis « t'es nulle, tu y arriveras jamais ». Je pense que comme ça donc finalement je vais jamais au bout des choses.* »

Aucun de ces jeunes n'avait non plus tenté d'intégrer le marché du travail, si bien que les ingrédients qui soutenaient leur décrochage n'avaient pas été questionnés avant l'entrée dans le dispositif. Ces ingrédients du décrochage ont ainsi pu se muer en ingrédients de l'abandon à l'intérieur du dispositif. Par exemple, Danny n'a jamais trouvé les arguments nécessaires à la remise en cause de sa perception de l'inutilité du diplôme pour l'insertion professionnelle et il envisage de quitter le dispositif car il est « *sûr* » de trouver rapidement un emploi :

¹²⁴ Le Pôle Innovant Lycéen (PIL) fait partie des SRE et se destine exclusivement aux décrocheurs de plus de 16 ans. Durant un an, les jeunes construisent au PIL un projet de formation (retour en lycée général, technologique, professionnel, CFA, formation qualifiante, etc.) et sont accompagnés par une équipe d'enseignants pour les concrétiser et se remettre à niveau scolaire.

« C'est pas mon but mais si je me fait exclure ça me dérangera pas. Si je me fais pas exclure, tant pis, je reste. Mais je leur mets un peu de pique pour qu'ils comprennent.

Et vous préféreriez faire quoi alors ? Bah maintenant que j'ai 18 ans, moi je peux trouver un travail, facile. Je vais moins galérer c'est sûr. Je trouverai un truc plus vite, c'est sûr. Parce que quand t'as pas 18 ans, c'est plus dur mais maintenant je pourrai, facile. » Danny, 18 ans, Épide Bordeaux depuis 1 mois (confirmation de son abandon)

Par ailleurs, si nous avons vu précédemment que le groupe pouvait être un ingrédient de l'accrochage, il ne le devient qu'à la condition que le jeune parvienne à s'y intégrer. Or, cette intégration semble particulièrement malaisée pour des jeunes qui affichent des motivations extrinsèques au raccrochage.

Extrait du journal de terrain : Abdel et « les autres »

Alors que 12 jeunes sont scolarisés au microlycée d'Agen, Abdel, 18 ans, reste constamment à l'écart du groupe et n'hésite pas à le provoquer, affirmant à ces camarades qu'il « n'a rien à voir avec eux », qu' « ils sont pas potes », que « lui » ce n'est « pas un décrocheur ». Intriguée, je vais à la rencontre d'Abdel qui refuse tout de suite et sèchement d'échanger avec moi. Il répète qu'il n' « est pas un décrocheur », qu' « il ne faut pas le confondre avec les autres », qu' « il n'est pas intéressant pour mon étude ». Interrogée à son sujet, la coordinatrice me confirme que son identité de décrocheur est sujette à caution. L'année précédent son arrivée dans le dispositif, il a achevé son parcours scolaire au sein du lycée professionnel auquel est rattaché le microlycée, mais il n'a pas obtenu son diplôme. Plutôt que de le faire redoubler, ses professeurs l'ont poussé à intégrer le microlycée à la rentrée suivante alors même qu'il avait exprimé son souhait de ne pas intégrer une formation en alternance ; une position qu'il a tenue en refusant depuis le début de l'année - soit depuis 3 mois - de se présenter sur ses lieux de stage. Or, cette attitude lui attire régulièrement les foudres des autres jeunes qui le considèrent comme « *un gamin prétentieux voulant faire sa loi* » et n'hésitent pas à lui lancer des remarques acerbes : « *l'interroger pas Madame, on sait qu'il a la science infuse lui !* », « *arrête de parler, tu soûles putain* », « *T'as vraiment un gros problème mec* ».

Par ailleurs, étant logé à l'internat du lycée, Abdel est le seul jeune du dispositif à fréquenter les autres élèves du lycée et il dit se sentir beaucoup plus proche de ces jeunes-là. S'il est évident que les relations conflictuelles entretenues avec les autres jeunes ne jouent pas en

faveur de son accrochage, il apparaît également que son orientation vers le microlycée - semble-t-il subie - soit elle-même à l'origine de ces tensions.

Les dispositifs ne sont pas pour tous les jeunes « *un petit paradis* » protégés de tous jugements. L'intégration au groupe réclame de faire la preuve de son engagement et de sa motivation. Même s'ils ne se fondent plus sur des critères de réussite scolaire, le mérite et la responsabilisation de son parcours restent des principes organisateurs de la vie dans le dispositif. Pour que le groupe devienne un ingrédient de l'accrochage, il faut d'une part que celui-ci valorise le fonctionnement des dispositifs et d'autre part que les jeunes s'inscrivent dans une dynamique de transformation qui fait écho aux valeurs du groupe.

De plus, et comme le souligne Joël Zaffran à propos des « épidiens », l'investissement dans le groupe de raccrocheurs est plus laborieuse lorsque les jeunes n'ont pas entrepris de recomposer leur sphère amicale avant l'entrée dans le dispositif : « La part des amis « du dehors » dans la désertion n'est pas négligeable. Ils les ont empêché de tisser des liens en dedans, par conséquent de faciliter leur intégration qui toutefois aurait été perçue comme une trahison envers autrui et envers soi » (2015a, p.262). Or, on observe justement que les jeunes qui s'inscrivent dans le dispositif du fait de motivations extrinsèques sont toujours en lien avec le groupe « du dehors » et que celui-ci se montre très méfiant voire moqueur quant à l'utilité d'une présence dans de telles structures. À la première difficulté rencontrée, le groupe n'hésite pas à inciter le jeune à quitter le dispositif. C'est le cas de Mathilde qui s'était inscrite à l'Épide car « *les militaires étaient trop beaux* ». Elle finit par abandonner le dispositif sous la pression de ses amis. À la suite d'un conflit avec son père qui refuse qu'elle se convertisse à l'Islam, ses amis l'incitent à le « *faire payer* » en quittant l'Épide. Elle se range finalement à l'avis du groupe malgré des relations fortes nouées avec son moniteur et l'émergence progressive d'une motivation intrinsèque au raccrochage.

« *Et il y a eu quelque chose de particulier qui vous a fait partir ?* En fait, je me suis mise à l'Islam et mon père il a vraiment pas apprécié et du coup, il a voulu me virer de la maison et à ce moment-là en fait, c'est ma sœur et tous nos copains ils m'ont dit « arrête, ça sert à rien laisse tomber l'Épide ! », « oui et tu mettras la rage à papa ! ». Et sur le coup je les ai suivi sauf que c'était le week-end et arrivée là-bas [à l'Épide] je voulais plus abandonner mais eux ils continuaient « allez, allez, fais-le, fais-le, fais-le ! ». Et moi j'avais juré sur le Coran donc je pouvais plus ... et je les ai suivi ». Mathilde, 19 ans, Épide Bordeaux, abandon au bout de 3 mois

Quelle que soit leur origine, ce sont donc les dissonances entre les attentes des jeunes et l'offre de raccrochage des dispositifs qui construisent progressivement les perceptions de leur inutilité. Lorsque les jeunes ont l'impression que le dispositif n'est pas en mesure de répondre à leurs ambitions – trouver rapidement un emploi ou reprendre une scolarité classique - des dissonances identitaires apparaissent et, dans leur sillage, se développent des ingrédients de l'abandon. Ils estiment ne pas y « être à leur place » ou ne pas se « sentir dans leur élément ». À l'E2C, ces jeunes souhaitent retrouver leur statut d' « élève normal » quand le dispositif ne leur donne droit qu'à un statut de stagiaire. À l'Épide ils souhaitent endosser rapidement le statut d'actif pour revendiquer leur autonomie alors que le dispositif les considère – du moins durant la première partie du parcours – comme des jeunes à (ré)éduquer. Dans les deux cas, l'identité offerte par le dispositif n'est pas en accord avec l'identité visée par le jeune. Elle est jugée peu valorisante au regard de leurs projections dans l'avenir et la présence dans le dispositif tend à menacer l'estime de soi. Enfin, pour d'autres jeunes qui ne parviennent pas à s'accrocher au dispositif, la contestation de l'utilité du dispositif est indexée à la contestation de l'utilité du raccrochage si bien que les objectifs portés par le dispositif - quels qu'ils soient et puissent-ils être - ne font pas sens, du moins à ce moment-là. Quand bien même, ils trouveraient comme Mathilde des ingrédients à l'accrochage au sein du dispositif, l'absence d'une socialisation anticipatrice avant d'y être entrés joue en défaveur d'un maintien dans la structure.

B) Les abandons « improbables » : entre imprévisibilité du présent et répétition du passé

Tous les jeunes qui quittent le dispositif avant le terme de la formation ne le font pas en raison de dissonances. Certains partagent pleinement les objectifs du dispositif et ne se différencient pas des jeunes qui terminent le parcours de formation par un mode de raccrochage ou de décrochage spécifique. Comme le décrochage scolaire « classique », les abandons sont le fruit d'un processus combinatoire qui articule plusieurs ingrédients issus de l'expérience même des dispositifs mais également de l'expérience scolaire antérieure, de situations personnelles délicates ou d'événements extérieurs que ni les dispositifs ni les jeunes n'ont les moyens de contenir pour que la poursuite de la formation soit possible. Le partage des objectifs portés par le dispositif et la constitution d'ingrédients de l'accrochage avant même l'entrée dans la

structure ne suffisent pas toujours à protéger des abandons. Ces parcours « improbables » permettent de souligner que les abandons engagent diverses logiques d'actions et que les ingrédients de l'accrochage sont fragiles. Ils émergent à la suite des lectures que les jeunes font de leur situation présente et des ressources qui sont les leurs dans un contexte - social et personnel - donné. Or, ces contextes et/ou leurs lectures peuvent se modifier sous l'effet d'un ou de plusieurs événements intervenant au sein du dispositif ou dans leur vie personnelle, et entraîner la disparition parfois brutale des ingrédients de l'accrochage.

1) Quand le dispositif reproduit l'expérience scolaire passée

Afin de justifier de leur abandon, certains jeunes indiquent que le dispositif a reproduit leur expérience scolaire antérieure. Si les ingrédients du décrochage de ces jeunes sont somme toute comparables à ceux évoqués par les jeunes qui vont au terme de leur formation, leur mode de raccrochage l'est également. La décision de raccrocher se prend à la suite d'une période de réflexibilité intense et ils s'inscrivent dans le dispositif pour étayer leur volonté de transformation identitaire, sans projet professionnel précis. Toutefois, contrairement aux jeunes qui finissent le parcours de formation, la fréquentation du dispositif n'est pas l'occasion de prendre de la distance avec leur expérience scolaire mais au contraire de s'y replonger. Ils vivent leur présence dans la structure comme la répétition des situations qui ont précisément motivé leur décrochage, si bien que comme l'école « classique », le dispositif fait émerger des sentiments de déception, de frustrations ou de colère qui entraînent leur départ immédiat de la structure. Alors que pour les jeunes qui quittent les dispositifs du fait de dissonances, l'abandon du dispositif est progressif et se fait à la suite d'absences répétées, ces jeunes décrivent leur décision d'abandon sous l'angle de l'immédiateté : « *je suis vraiment parti sur un coup de tête* ». Ils savent restituer avec précision la cause de leur abandon et le dater avec exactitude car il est le fait d'un événement ou d'une situation spécifique qui a pour conséquence une modification brutale du regard qu'ils portent sur la structure.

Pour Ahmed, inscrit à l'E2C, ce sont deux événements intervenant à quelques jours d'intervalles et qui renvoient précisément aux ingrédients de son décrochage qui le poussent à quitter le dispositif. Il est tout d'abord réprimandé par les formateurs lors d'un atelier car il bavarde avec ses camarades. Or, il ne comprend pas le sens de ces réprimandes : ces bavardages ne sont selon lui que la conséquence d'une valorisation de l'entraide, et il estime que de telles règles sont « *trop scolaires* » et donc inadaptées dans un dispositif qui s'adresse à des décrocheurs.

« *Ça se passait bien les relations avec les formateurs ?* Bah, je suis pas un mec qui se prend la tête, mais on va dire que voilà je bavardais et ça ça plaisait pas. *Ah bon ?* Bah non, ils nous apprennent à nous entraider et genre arriver au bout d'un moment, quelques mois après qu'ils nous aient appris tout ça, ils veulent que ça se passe comme en cours, comme dans un collège, ou un lycée ! *Vous avez eu l'impression qu'ils voulaient que ça se passe comme à l'école ?* Exactement ! Mais ils devraient pas faire ça ! Ils devraient faire en sorte que justement on se sente pas à l'école ! Parce qu'à mon avis, nous tous si on n'est plus à l'école et qu'on arrive à l'E2C, c'est pas pour revivre les mêmes choses ! En mode « en classe, on ferme nos bouches, personne parle avec personne ». Moi je vais vous dire un truc, à l'école depuis la 6^{ème}, en classe je m'asseyais et fallait que je trouve un truc à faire ! Moi ça me saoulait d'écouter la prof devant moi parler, parler, parler, écrire, écrire, parler, écrire. (...) Je pense pas qu'ils devraient faire genre comme si c'était en cours [à l'E2C], ouais on peut pas parler, on peut rien faire. En fait quand on fait notre petite rentrée là-bas, on dirait que c'est différent, que ça sera pas la même chose [que l'école] mais tu te rends compte que ça redevient ce que t'as quitté quoi : l'école ! » Ahmed, 19 ans, E2C Paris, abandon au bout de 6 mois

Remanier la forme scolaire ne signifie pas que les dispositifs remettent totalement en question le mode de socialisation qu'elle induit. Comme le souligne Pirone (2015), il s'agit de créer des espaces et des temps « intermédiaires » qui font aussi indirectement exister la forme scolaire. Les dispositifs ne peuvent pas la remanier totalement, auquel cas le risque serait aussi d'en « contourner ses finalités premières », à savoir transmettre des valeurs et favoriser les apprentissages (*Ibid.*, p.154). On retrouve donc dans ces dispositifs des règles, de la discipline, un devoir d'assiduité, et, même s'il est plus distendu, un certain rapport vertical au savoir. Or, pour Ahmed les persistance de cette forme scolaire nuisent à son accrochage. Les réprimandes dont il est l'objet lui rappellent sa scolarité passée et il estime que les formateurs tentent de le réintroduire dans une posture d'élève passif et discipliné à laquelle il a justement tenté d'échapper en choisissant ce type de dispositif.

Outre ses désillusions concernant les méthodes pédagogiques et alors que celles-ci font déjà émerger des volontés d'abandon, c'est un second événement qui provoque son départ du dispositif. Alors qu'il estime que ses « *problèmes de famille* » ont entravé sa scolarité, notamment car les professeurs n'étaient pas à son écoute, il retrouve avec déception ce manque de compréhension à l'E2C et quitte alors immédiatement le dispositif.

« J'étais en stage et je me suis embrouillé avec le directeur de mon stage et c'est ça qui fait que je suis plus à l'E2C.

Qu'est ce qui s'est passé avec ce directeur de stage ? En fait, mon plus petit frère il était malade et ma mère elle était déjà au travail donc j'ai dû rester. J'ai appelé mon directeur pour lui dire que j'allais arriver un peu plus tard et à partir de là il a commencé à m'embrouiller, à me dire « ouais c'est pas comme ça que ça se passe, c'est pas à vous de vous occuper de vos petits frères » et comme je suis du genre un peu nerveux... Sur le coup, je peux comprendre qu'il pense que je lui mente mais bon, je lui ai prouvé, je lui ai dit mon frère il est malade, ma mère elle sort du taff, elle est là dans 30 minutes, je serai en retard de 30 minutes.

Mais pourquoi vous arrêtez l'E2C du coup ? Quand il m'a viré je suis allé directement à l'E2C et je leur ai expliqué mon cas. Je leur ai expliqué ce qu'il s'est passé au stage et ils m'ont dit à peu près la même chose que mon directeur de stage et donc je me suis énervé aussi et j'ai dit « bah si c'est comme ça ça sert à rien de me garder » (...) Franchement je pensais plus que l'E2C allait être compréhensif. Moi je leur ai expliqué la situation et je pensais qu'ils allaient comprendre mais ils m'ont sorti les mêmes choses donc ça m'a énervé et je suis parti. Surtout que voilà ils savent qu'ils ont pas des élèves gentils ou des trucs comme ça. On a tous une vieille histoire et un cas particulier et voilà quoi moi je suis le plus grand de la maison, ma mère elle travaille tôt, elle finit tard et c'est pour nous qu'elle travaille donc mon petit frère il est malade, ma mère elle est pas là, il faut bien que je reste. Non, je pense qu'ils ont pas cherché à comprendre ». Ahmed, 19 ans, E2C Paris, abandon au bout de 6 mois

Pour ces jeunes qui gardent de leur scolarité antérieure des souvenirs pénibles, les abandons des dispositifs tiennent parfois à peu de choses. Il suffit en effet d'un seul événement pour que les souvenirs douloureux resurgissent, provoquant dans leur sillage une rage brutale et spontanée qu'ils disent n'avoir pu contrôler et dont ils regrettent par ailleurs la force peu de temps après. C'est par exemple le cas de Christophe qui décrit une scolarité faite d'humiliations de la part de ses professeurs et qui quitte le dispositif à la suite de la remarque d'un moniteur qui fait directement écho à celle-ci, et le plonge dans « *une colère noire* ».

« J'avais insulté un cadre, je m'étais mis dans une colère noire même si je voulais pas. (...) »

Qu'est-ce qu'il s'est passé avec ce cadre ? En fait, c'est un mot qu'il m'a dit qui m'a fait mal, parce que ça m'a rappelé des choses. Parce que quand j'étais à l'école on me le disait souvent et voilà moi j'avais peur d'être affiché, d'être personne, d'être rien. Et à un moment j'ai voulu faire quelque chose de bien, j'ai voulu le faire bien, faire rentrer mes camarades parce que c'était moi le chef de section ce jour-là et que le cadre était parti et là, un des cadres m'appelle et me dit « pour qui tu te prends, tu n'es rien ! ». Et ça ça m'a fait hyper mal donc j'ai été agressif envers lui, je lui ai dit en colère « je suis pas une pute, moi je m'en fous de ta gueule, je m'en fous de toi ». Je l'ai insulté, j'ai été méchant et

là j'ai préféré partir. » Christophe, 19 ans, Épide Bordeaux, abandon au bout de trois mois

Isabelle Coutant le constate dans son travail sur les sorties de délinquance, « l'effet Pygmalion peut jouer dans les deux sens et le stigmatisme est sans doute d'autant plus insupportable que les jeunes pensaient en être en quelque sorte débarrassés. Lorsqu'ils se sentent rattrapés, la situation devient invivable : ils doivent renoncer, sous peine d'exclusion, à leurs réflexes antérieurs qui leur auraient permis de défendre leur honneur tout en étant sans cesse réduits à cette identité passée. Il ne leur reste guère que l'évitement et l'autoexclusion pour pouvoir sauver la face » (2005, p.253). La colère provoquée par la remarque de ce moniteur doit être lue au prisme de la scolarité passée de Christophe et des liens qu'il entretenait avec celui-ci. Il lui avait accordé sa confiance et reconnaissait son autorité morale. Mettre à distance une telle remarque est pour lui d'autant plus dur qu'il croit en la légitimité de ses paroles et que les stratégies de défense utilisées lors de sa scolarité passée semblent inadaptées dans un tel contexte.

Enfin, si nous avons constaté que le groupe pouvait être un ingrédient de l'accrochage pour les jeunes expliquant leur décrochage par des difficultés relationnelles avec leurs camarades, pour d'autres qui ont fait face aux mêmes difficultés, le groupe est présenté comme un ingrédient de l'abandon. En effet, trois conditions semblent devoir être remplies pour que le groupe puisse devenir un ingrédient de l'accrochage. La première est que le groupe partage les valeurs et les normes du dispositif. La seconde est que ce groupe soit perçu par le jeune comme un « groupe de semblables ». La troisième est que le jeune lui-même soit reconnu par le groupe comme lui étant « semblable ». Or, deux des jeunes rencontrés ne remplissent pas l'une ou l'autre de ces conditions. Pour Julia, c'est le groupe qui ne la reconnaît pas en tant que « semblable » car elle leur paraît « privilégiée », non soumise aux mêmes règles que les autres. Son petit ami a fréquenté l'Épide quelques années plus tôt et il est autorisé par les moniteurs à entrer dans la structure pour lui rendre visite alors que cela est refusé à tous les autres pensionnaires. Cette situation la conduit très vite à être écartée du groupe et elle renoue avec les dynamiques de conflits qui ont rythmé sa scolarité passée :

« Au collège je me faisais déjà beaucoup traiter et au lycée pareil. Sauf que avant je ripostais « toi aussi t'es comme ça, comme ça ». Sauf que là à l'Épide je me suis dit, je vais rien dire, je riposte pas, ils arrêteront. Mais ils ont pas arrêté. Ils écrivaient des insultes sur du papier et ils le mettaient sous notre porte, du genre « grosse pute », « salope », des trucs comme ça. Je marchais et on me traitait, on me traitait. Je pense qu'il y a eu un peu de jalousie parce que

mon compagnon qui avait été à l'Épide avant que j'y aille il avait le droit de venir me voir. Et le jour où j'ai quitté l'Épide c'est là où tout est parti en *freestyle*. J'étais en train de faire mes TEC [Travaux d'entretien collectif] et on me traitait, on me traitait et là j'ai sorti à une fille « sale arabe » parce qu'elle était arabe. Je m'en veux encore au jour d'aujourd'hui parce que je suis pas du tout mais alors pas du tout raciste quoi. C'est juste parti tout seul. Quand c'est sorti je me suis dit « mais pourquoi j'ai dit ça ? ». Bon bah là ça a pas plu, forcément. Donc je lavais les escaliers et toutes les filles de mon bâtiment sont venues et m'ont balancé un saut d'eau sale et du détergent sur moi. Et moi j'ai monté les escaliers et je suis partie me changer dans ma chambre. Il y avait les filles qui voulaient me taper donc elles frappaient à la porte et tout. J'ai appelé un référent qui les a fait partir et il m'a dit de m'expliquer, je l'ai fait. J'ai fait ma valise et je suis partie. Je suis partie comme ça. » Julia, 22 ans, Épide Bordeaux, abandon au bout de 2 semaines

Pour Luc, le groupe ne peut devenir un ingrédient de l'accrochage non parce qu'il en est écarté mais parce qu'il n'en partage pas les représentations et les valeurs. Alors qu'il avait déjà quelques réserves quant à la capacité du dispositif de répondre à ses attentes car il souhaitait avant tout « *reprendre l'école et des cours* », il abandonne l'Épide au bout de quatre jours, sans même avoir entamé les séquences de remises à niveau scolaire qui l'avaient pourtant attirées. La rencontre avec les autres jeunes conforte très rapidement ses doutes. Il estime qu'ils ne sont pas inscrits dans une dynamique de réussite et qu'ils ne peuvent être considérés comme des « semblables », ce qui fait là encore écho à sa trajectoire scolaire passée.

« Bon déjà le collège ça se passait pas bien.

Qu'est ce qu'il se passe au collège pour que ça se passe pas bien ? Bah disons que c'est un peu l'effet de groupe quoi, c'est pas le meilleur climat pour travailler et j'avais des petits problèmes, j'étais un peu martyrisé au collège. J'étais pas très apprécié de mes camarades on va dire. Je me faisais courser dans la cour régulièrement, donc tant que je courais plus vite ça allait. Et puis ceux qui voulaient travailler c'était une minorité quand même. (...)

Donc vous vous inscrivez à l'Épide mais vous votre priorité c'était de reprendre les études, l'école, pourquoi aller à l'Épide ? Bah il y avait que ça et d'un côté, ils avaient des cours et les cours ça m'aurait fait une remise à niveau pour reprendre les études. Mais je suis rentré en mentant c'était pas cool parce que je leur ai dit que je voulais un travail sinon ils m'auraient pas pris s'ils savaient que je voulais retourner à l'école. Mais c'était pas du tout ce à quoi je m'attendais ! Le problème c'était pas le cadre mais, encore une fois, c'était les gens qui le fréquentent.

C'est-à-dire ? En fait, les pires délinquants que j'ai pu croiser tout au long de ma scolarité ils étaient tous réunis là ! Le jour de notre arrivée, un mec de ma

promo a volé 3 téléphones dans la nuit. Ok, voilà, ça refroidit. Après, je suis arrivé un jour après les autres et du coup je me suis retrouvé dans une piaule avec d'autres mecs, j'avais pas les clés, c'était un bordel monstre et j'ai été très très démotivé par les autres. Je me voyais mal rester mais c'est pas le cadre qui me faisait peur, c'était vraiment les autres. (...) Peut-être que si j'avais vu des gens là-bas qui sont là pour travailler, pour s'en sortir et pas juste parce qu'ils ont pas le choix... Il y en a là-bas ils sont là juste parce qu'ils ont fait des conneries, c'est ça le truc ! Et moi au milieu de ces gens-là, je me sentais pas à ma place ! » Luc, 19 ans, abandon Épide Bordeaux au bout de 4 jours

Si ces jeunes ne se sentent pas « à leur place » dans le dispositif, c'est donc moins car celui-ci leur semble incompatible avec leurs attentes que parce qu'un événement ou une situation rappelle la scolarité passée et que celle-ci reste une source de tensions. L'évocation de difficultés relationnelles au sein du dispositif, de remarques déplaisantes des formateurs ou de conflits avec les camarades n'est pas l'apanage de ces jeunes. Néanmoins, de telles difficultés n'ont pas le même sens pour ceux qui n'ont pas eu à les affronter précédemment.

2) Événements catastrophes et urgences du présent

Enfin, certains des jeunes qui abandonnent leur parcours de formation ne se distinguent de ceux qui le mènent à leur terme ni par un mode de décrochage ou de raccrochage particulier ni par une appréhension négative du dispositif qui se serait actualisée à la suite d'un événement rappelant la scolarité passée. Non seulement ces jeunes manifestaient une volonté tenace de reprendre une formation mais ils ont également affirmé que leurs attentes étaient comblées et qu'ils étaient séduits par l'ensemble des modalités d'organisation du dispositif.

Ces abandons « improbables » s'expliquent alors par les difficultés personnelles qu'ils rencontrent. En effet, ils ne sont pas plus à l'abri au sein des dispositifs de l'émergence d'un événement perturbant dans leur parcours biographique, susceptible d'entraver leurs aspirations professionnelles et de les contraindre à quitter le dispositif. Interrogés sur les raisons qui pourraient les amener à abandonner le dispositif, la majorité des jeunes rencontrés mettait ainsi en avant la survenue d'un événement personnel imprévisible - tel que le décès ou la maladie d'un parent - qui les pousserait à revoir l'ordre de leurs priorités.

L'événement responsable des abandons n'intervient pas à l'intérieur du dispositif mais il affecte pourtant *de facto* leurs possibilités d'y rester. C'est par exemple le cas de Stéphanie, atteinte d'albinisme, dont l'état de santé s'est brutalement dégradé. Devenue aveugle, elle ne pouvait plus suivre la formation proposée par l'E2C et elle a finalement quitté Paris pour

retourner vivre chez ses parents à la Réunion. Pour Pauline, c'est le décès de son petit frère dans un accident de voiture qui « *l'a anéantie* » et l'a poussée à quitter le microlycée. Timothée quitte quant à lui l'E2C à la suite de l'annonce de sa séropositivité, les effets secondaires de son traitement médical ayant contraint la poursuite de sa formation.

Outre ces événements catastrophes imprévisibles qui viennent bouleverser les trajectoires biographiques et transforment les contextes dans lesquels les jeunes sont insérés, d'autres événements, moins signifiants en eux-mêmes, peuvent provoquer l'abandon de la structure. Maxime qui estime que le dispositif fréquenté n'avait « *absolument aucun point négatif* » et qu'il y était « *super heureux* », quitte ainsi l'E2C après une rupture amoureuse :

« J'étais avec des gens de mon âge, on s'entendait super bien c'était cool. En plus ma référente elle m'avait trouvé un stage dans la vente de prêt-à-porter et depuis tout petit j'aime ça, la mode tout ça c'est mon truc, chez moi je fais des dessins de vêtements, pour mon imagination, pour mon plaisir. Et j'ai fait un stage où ça s'est vraiment vraiment super bien passé. Ils m'ont laissé faire la caisse, ils m'ont tout laissé faire. J'avais le droit à tout, j'ai même fait des ventes à 300 euros. Enfin voilà c'était vraiment sympa. À cette époque-là en plus j'étais content parce que j'avais trouvé une petite amie sur Internet donc j'étais vraiment heureux avec cette fille, à qui je tenais vraiment vraiment beaucoup. (...) J'avais une copine super mignonne et j'étais en train de réaliser que voilà tout ce que j'avais vécu avant, c'était fini. Mais après j'ai ma copine qui m'a quitté et là j'étais vraiment vraiment beaucoup attaché à elle et là j'étais vraiment triste.

Donc c'est quand votre amie a rompu que vous avez arrêté l'E2C ? Oui, parce que dans l'état où j'étais, je pouvais plus. J'ai fait deux jours d'hôpital.

Donc vous pensez que s'il y avait pas eu la rupture avec votre petite amie... Ah non, non, s'il y avait pas eu la rupture, je serais resté jusqu'au bout, c'est clair et net. » Maxime, 20 ans, E2C Bordeaux, abandon au bout de quatre mois.

L'impact de cette rupture amoureuse sur sa présence dans le dispositif doit être lu au regard des ressources qui sont alors les siennes. Maxime explique souffrir depuis « *longtemps d'un gros manque de confiance* », avoir « *honte de lui* » et il a par ailleurs été hospitalisé à plusieurs reprises pour des épisodes dépressifs. S'il reconnaissait que le dispositif lui permettait progressivement de reprendre confiance en lui, il estimait aussi que « *c'était encore léger* » et que « *ça restait compliqué* ». Cette rupture amoureuse devient donc un ingrédient de l'abandon car il n'a pas bénéficié des ressources nécessaires pour la mettre à distance et se protéger de ses effets : « *je me disais que c'était bête, que j'avais de la chance d'être à l'E2C, mais bon qu'est ce que vous voulez, parfois on peut pas contrôler ses sentiments.* »

À défaut d'événements perturbants, certains des jeunes rencontrés ont été rattrapés par les « urgences du présent ». Si nous n'avons pu reprendre contact qu'avec deux jeunes ayant abandonné leur formation dans une SRE, d'après les équipes pédagogiques et les témoignages des autres jeunes, les difficultés financières sont le principal facteur d'abandon dans ce type de dispositif. En effet, pour ces jeunes qui ont souvent travaillé durant la période de latence, le raccrochage est synonyme d'une baisse significative de leur niveau de vie. Scolarisés en tant qu'élèves de la formation initiale, leur inscription dans le microlycée se conjugue automatiquement à la perte de leurs droits au chômage, qu'ils avaient pourtant ouverts. Comme le souligne une conseillère de Pôle Emploi « *actuellement ces jeunes ne rentrent dans aucune case* » et à ce titre « *ils ne peuvent bénéficier d'aucune aide financière particulière* »¹²⁵. Leur situation économique se dégrade donc à leur entrée dans le dispositif, et ils sont parfois contraints de s'en absenter pour aller travailler. Pour cette raison, Pierre ne se présente au microlycée que de manière ponctuelle et il en est parti depuis deux semaines lorsque nous nous présentons dans le dispositif. Il justifie ses absences auprès de la coordinatrice par ses difficultés financières qui l'ont contraint deux semaines plus tôt et après la visite des huissiers à passer d'un emploi à temps partiel - qui jusque-là lui permettait de suivre sa scolarité au microlycée - à un temps complet qui ne le permet plus. De même, du fait de difficultés financières, Medhi doit exercer un emploi parallèlement à sa scolarité au microlycée et dit être « épuisé ».

« Moi je fais du 5h-9h, j'enchaîne avec les cours et je recommence le soir ! Au bout d'un moment on se dit « est-ce qu'on va tenir un an comme ça » ? Ça joue sur le physique mais aussi pour le moral. Est-ce qu'on va réussir à cumuler l'emploi avec l'école ? 7 jours sur 7 ? C'est super fatigant ». Medhi, microlycée Agen¹²⁶

Jean, scolarisé au CEP MO, est ainsi contraint d'arrêter sa formation un an après son inscription à cause des difficultés financières que rencontrent ses parents et de leur impossibilité à continuer de payer le loyer de son logement sur l'île d'Oléron. Suite à son arrêt, « *déçu* » et « *résigné* », il reprend son activité d'élagueur qu'il décrit toujours comme étant particulièrement « pénible » et peu épanouissante.

Contrairement aux SRE, les E2C et les Épide proposent une rémunération à hauteur respectivement de 310 euros et de 120 euros. Cependant, pour des jeunes qui disposent de leur

¹²⁵ Extrait d'une intervention sociologique menée dans le cadre du projet SOCIETY, dirigé Thierry Berthet.

¹²⁶ Nous avons rencontré Medhi dans le cadre du programme SOCIETY et d'une intervention sociologique menée au microlycée d'Agen.

propre logement, qui n'ont plus de contacts avec leur famille ou dont la famille ne peut apporter une quelconque aide financière, cette rémunération ne suffit pas toujours à couvrir les dépenses quotidiennes. Certains s'accrochent ainsi à leur formation pendant plusieurs mois jusqu'à ce que la précarité de leur situation les contraigne à quitter le dispositif.

« *Comment ça se passe à l'Épide ?* Franchement c'était bien, moi ça m'avait plu ! Mais après c'était compliqué à cause des trajets surtout parce que moi je venais de Tarbes. Donc je faisais les allers-retours tous les week-end. Et en fait la Mission locale elle me payait un peu mais au bout d'un moment elle me payait plus et vu que à l'Épide ils enlevaient beaucoup des sous, vous savez quand on se lève pas le matin, qu'on arrive en retard au petit déjeuner, et à chaque fois ils enlevaient parce que moi je me réveillais pas, j'avais pas encore l'habitude. Et ça ça fait que j'avais pas assez pour payer tous les trajets. Ma mère pouvait pas du tout m'aider donc bon bah j'ai dû arrêter.

Donc s'il n'y avait pas eu ce problème d'argent... Je serais restée ! Je m'entendais avec tout le monde, les cadres j'avais aucun problème avec eux, non franchement c'était bien. » Morgane, 18 ans, Épide Bordeaux, abandon au bout de 4 mois

« *Qu'est ce qui vous a manqué finalement pour rester à l'Épide ?* C'est financièrement, c'était trop compliqué, ça allait pas, j'avais pas mal de dettes, avec ma famille c'était compliqué... Et puis en deux semaines j'ai pris deux fois 68 euros d'amende dans le train parce que tu peux pas payer ton billet, donc t'arrives à l'Épide mais tu sais pas comment tu vas les payer... Donc j'ai préféré arrêter et revenir chez mes parents pour travailler. » Teddy, 21 ans, Épide Bordeaux, abandon au bout de deux mois

Les abandons pour raisons financières posent la question de la sécurisation des parcours de raccrochage. Si un ensemble de dispositifs est mis en place pour favoriser les reprises de formation, encore faut-il qu'une fois inscrits dans ces dispositifs les jeunes aient les moyens de s'y investir. Ces derniers ne cessent de souligner les injonctions paradoxales auxquelles ils sont soumis. Alors que d'un côté on valorise la reprise d'un parcours scolaire, de l'autre ils ont la sensation que rien n'est fait pour leur donner les ressources pour s'accrocher à leur formation : « *Il y a eu cette époque où on a arrêté les cours, on a travaillé, on a touché Pôle Emploi c'est « pump it up » et après rien ! Vous voulez de l'expérience mais on est jeune, vous voulez un diplôme mais on a arrêté, on veut bien reprendre mais vous nous donnez pas d'argent. Donc qu'est-ce-que vous attendez de nous ?* »¹²⁷.

¹²⁷ Extrait d'une intervention sociologique menée dans le cadre du projet SOCIETY dirigé par Thierry Berthet.

Les ingrédients qui provoquent ici l'abandon ne sont donc pas liés à des dissonances et à la conviction que le dispositif est inefficace, mais bien à l'émergence d'événements peu propices à l'accrochage, dont les effets ne peuvent être contenus. Comme pour le décrochage scolaire « classique », ils provoquent alors un « recouvrement des contextes » (Grossetti, 2006), non à cause de leur « sens intrinsèque » mais car les ressources alors détenues et proposées par les autres contextes dans lesquels ils sont insérés sont ténues.

Au côté des « abandons improbables », il faut aussi souligner qu'il existe des « accrochages improbables ». Même s'ils sont extrêmement minoritaires dans notre échantillon, tous les jeunes qui rejoignent un dispositif du fait de motivations extrinsèques n'abandonnent pas la formation. Deux des jeunes rencontrés qui étaient sceptiques à leur entrée sur les modalités de fonctionnement du dispositif et peu disposés « à jouer le jeu », reprennent finalement à leur compte les objectifs du dispositif et se surprennent à en vanter l'organisation. Les ingrédients de l'accrochage ne préexistaient pas à leur entrée dans le dispositif mais ils se sont construits de manière progressive, au fil de leur parcours de formation. Pris dans cette dynamique collective de vouloir « s'en sortir » et encouragés par leurs formateurs, l'insertion professionnelle ou l'obtention d'un diplôme devient finalement leur objectif. C'est le cas de Charly qui rejoint l'E2C car il souhaitait simplement trouver « un moyen de sortir de prison ». Lorsque nous le rencontrons, il nous assure qu'il pourrait « trouver un subterfuge », faire une « fausse promesse d'embauche » et quitter l'E2C. Toutefois, il n'en fait rien et n'émet pas le souhait de le faire. En effet, « par respect pour les formateurs » qui lui ont permis de sortir de prison, il reste présent à l'E2C et « fait les choses bien ». Il concède même au fil de l'entretien que si l'E2C était effectivement au départ « une planque », sa position a évolué. Grâce à l'approche des formateurs qui sont « aux petits soins » avec lui, il dit avoir compris qu'il pouvait trouver « son intérêt à se réinsérer ». C'est également le cas d'Édouard qui s'inscrit au microlycée pour « faire plaisir à sa sœur » mais qui, grâce aux professeurs qui « sont vraiment vraiment sympas », découvre finalement que l'école « n'est pas forcément une contrainte » et qu'il est même possible de « s'y sentir bien ». Ainsi, plus que d'être un ingrédient de l'accrochage, la relation aux formateurs ou enseignants peut également faire naître des ingrédients du raccrochage.

Ces abandons et ces accrochages « improbables » éclairent les mécanismes de construction des ingrédients de l'action. L'expérience du dispositif n'est jamais figée et l'engagement peut se défaire ou à l'inverse se construire selon les manières à travers lesquelles les jeunes appréhendent leur situation présente et se saisissent des ressources fonctionnelles, relationnelles et pédagogiques offertes par le dispositif. Les lectures de leur situation étant variables selon les configurations dans lesquelles ils sont insérés et puisque la composition de ces configurations évolue sans cesse, des jeunes dont l'engagement à l'entrée dans le dispositif est fragile peuvent trouver les moyens de réévaluer leurs objectifs personnels et de s'appropriier totalement les objectifs du dispositif, de sorte qu'un mode de raccrochage qui *a priori* paraît peu propice à l'accrochage n'entraîne pas *de facto* un abandon. De même, le fait de partager les mêmes objectifs que le dispositif et d'être séduit par ses modalités d'organisation ne protège pas de toutes les difficultés et les jeunes peuvent brutalement le quitter à la suite d'un événement personnel perturbant, d'une situation financière précaire ou d'un événement vécu comme la répétition d'une situation à laquelle ils ont tenté d'échapper. Le passage d'un « engagement en acte » à un « engagement en état » n'est donc jamais donné une fois pour toute et, tout comme peu d'éléments distinguent les décrocheurs scolaires des non décrocheurs, les « non accrocheurs » n'ont pas de caractéristiques particulières qui les rendraient moins aptes à s'investir dans le dispositif.

Partie V

Et après ? L'influence du processus de raccrochage sur les parcours biographiques

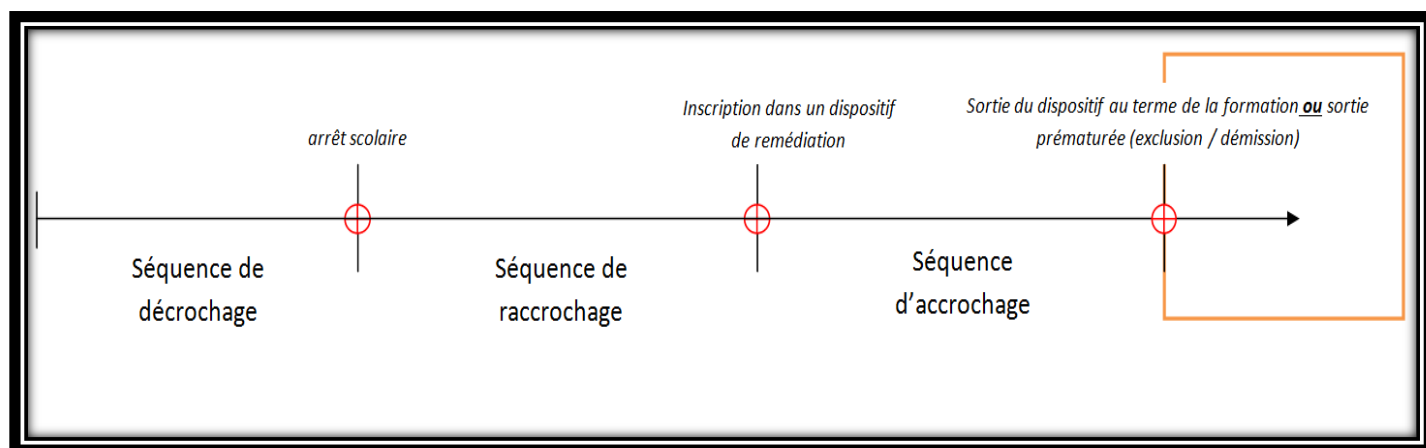
Lorsque la dernière séquence du processus s'achève et que les jeunes quittent le dispositif soit à l'issue du parcours de formation, soit à la suite d'un abandon, le processus que nous nous étions donné à étudier se referme. Rappelons que trois séquences avaient été définies pour investir le processus de raccrochage : la séquence de décrochage, la séquence de raccrochage et la séquence d'accrochage au dispositif. Pour autant, il est difficile de ne pas prolonger notre observation car si le processus de raccrochage s'achève, d'autres séquences de vie et d'autres processus s'ouvrent à la sortie des dispositifs. Pour tenter de proposer une lecture globale du parcours de ces jeunes « décrocheurs-raccrocheurs », il apparaît nécessaire de questionner l'influence de ce processus sur leurs trajectoires de vie et d'apprécier ce que produit le dispositif.

Alors que, nous l'avons vu, pour de nombreux jeunes l'entrée dans un dispositif de raccrochage vise une transformation du quotidien et une entrée sur le marché du travail ou sur le marché éducatif, ces dispositifs sont-ils véritablement en mesure de répondre à leurs attentes ? Peuvent-ils, grâce à la formation proposée, pallier les difficultés d'insertion des jeunes non-diplômés ? Les compétences acquises au sein du dispositif sont-elles réellement mobilisables sur le marché de l'emploi ? Les jeunes sont-ils prêts à reprendre une scolarité classique ? Sont-ils suffisamment armés pour se soustraire au risque d'un second décrochage scolaire ? Et que deviennent les jeunes qui ont abandonné le dispositif ? Leur parcours porte-t-il la marque de leur passage par ces structures ?

Dans le chapitre 9, nous nous intéresserons spécifiquement aux jeunes en « sortie positive », c'est-à-dire aux jeunes ayant achevé leur parcours de formation et étant entrés en emploi ou en formation à la suite de la fréquentation des dispositifs. Nous montrerons que ces derniers n'ont pas toujours d'effets directs sur la situation sociale des jeunes. Bien que les

compétences qu'ils y ont acquises favorisent leurs démarches d'insertion, elles ne sauraient garantir à tous une entrée stable et/ou épanouissante sur le marché du travail. Enfin, dans le chapitre 10, nous traiterons des effets des dispositifs sur la situation des jeunes qui les ont abandonnés avant le terme de la formation. Nous constaterons qu'un abandon ne doit pas nécessairement être lu comme un renoncement au rattachement. En effet, pour une majorité de ces jeunes la fréquentation des dispositifs a bel et bien eu des impacts sur leur trajectoire d'insertion et les regards rétrospectifs qu'ils leur portent sont souvent aussi positifs que ceux des jeunes qui ont achevé leur parcours de formation. Cela nous conduira en dernière instance à questionner la pertinence de l'indicateur « sortie positive » utilisé par les financeurs pour évaluer l'utilité sociale des dispositifs « seconde chance ».

Les résultats présentés dans cette dernière partie doivent néanmoins être appréhendés avec prudence. Les informations dont nous disposons concernent tout au plus les trois années qui suivent la sortie des structures, ce qui ne nous permet pas de prétendre mesurer les effets à long terme de ces dispositifs.



Chapitre 9

Des sorties « positives » aux effets limités

Les dispositifs auxquels nous nous sommes intéressée tout au long de ce travail sont présentés comme des dispositifs « seconde chance », de « remédiation » ou de « réparation » du décrochage scolaire. Pour autant, sont-ils réellement en mesure d'en « réparer » les effets ? La seconde chance proposée offre-t-elle les mêmes possibilités que la première ? Si l'on s'en tient aux taux de « sorties positives » affichés, il semble que l'objectif des dispositifs soit bel et bien atteint. En moyenne, parmi les jeunes qui ont été au terme du parcours de formation, 80 % de ceux inscrits dans un Épide et 67 % de ceux inscrits au sein d'une E2C sont en emploi ou en formation dans les six mois qui suivent leur sortie¹²⁸. Les SRE affichent quant à elles un taux de réussite au baccalauréat proche de la moyenne nationale. Les principaux effets de l'achèvement d'une formation au sein de l'un de ces dispositifs sont donc l'entrée en emploi ou en formation et l'obtention du baccalauréat pour les SRE.

Cependant, la seule prise en compte de ce taux de « sorties positives » pour évaluer les effets d'un dispositif ne se révèle pas satisfaisant. Avant tout, il ne renseigne pas sur les raisons pour lesquelles les jeunes parviennent à présent à trouver un emploi ou une formation alors que cela ne fut pas le cas durant la séquence de raccrochage et alors que ni les Épide ni les E2C ne sont habilités à délivrer de diplômes¹²⁹ et que l'on connaît les difficultés d'insertion des non-diplômés. Les taux d'insertion professionnelle somme toute élevés affichés par ces dispositifs interrogent donc les effets de leurs actions : délivrent-ils des compétences et/ou des qualifications permettant de compenser l'absence de diplôme ? Comment la formation suivie facilite-t-elle leur insertion ?

Par ailleurs, l'enquête de Millet et Thin nous invite à la prudence pour saisir ces taux de « sorties positive ». En interrogeant les effets des dispositifs de prévention et le devenir des

¹²⁸ Ces taux de sorties positives proviennent des bilans d'activités réalisés par ces deux dispositifs.

¹²⁹ Rappelons que les E2C délivrent des attestations de compétences acquises (dites « ACA ») à la sortie des dispositifs mais que celles-ci ne sont pas reconnues par l'Éducation nationale tout comme les « attestations de parcours civique » délivrées par les Épide. Il faut souligner qu'au sein des Épide, les jeunes peuvent obtenir le Certificat de formation générale (CFG). Toutefois, même en cas d'obtention de ce diplôme, ils restent considérés comme des décrocheurs au sens ministériel du terme dans la mesure où sont considérés comme décrocheurs les élèves qui quittent le système éducatif sans avoir obtenu de CAP, de BEP ou de baccalauréat.

élèves « en voie de déscolarisation » qui les ont fréquentés (2012 ; 2014), ils ont mis l'accent sur les limites des « dispositifs relais » censés prévenir les ruptures scolaires. Alors que les données établies par le Ministère de l'Éducation nationale concluent à un retour « massif » à la scolarité, en prenant acte des effets à moyen terme sur les parcours¹³⁰, Millet et Thin nuancent ces résultats. Si retours à la scolarité il y a, ceux-ci sont le plus souvent éphémères et/ou conjugués à une orientation vers des « classes atypiques » dont on connaît les effets néfastes sur les trajectoires scolaires (Sicot, 2011)¹³¹. Appréhender les effets des dispositifs « seconde chance » sur le parcours des jeunes requiert donc de se départir d'une observation court-termiste, et de prendre en compte la situation des jeunes au moins plusieurs mois après qu'ils les aient quittés.

En nous appuyant sur les 34 entretiens réalisés avec des jeunes sortis « positivement » et depuis plusieurs mois ou plusieurs années de ces dispositifs, nous verrons qu'à défaut de délivrer des diplômes, les dispositifs activent des ressources pratiques, sociales et symboliques mobilisables à la sortie des structures, et qui favorisent sans conteste leur insertion professionnelle. Ce premier résultat sera l'occasion de revenir sur les perspectives sociologiques critiques du travail social en insistant sur le fait qu'il ne peut se réduire à un exercice « d'orthopédie morale » (Mauger, 2001) visant la soumission des jeunes à l'idéologie libérale dominante. Par ailleurs, l'ensemble des compétences acquises au sein du dispositif ne permet pas toujours l'entrée dans le secteur d'emplois souhaité ou l'accès à des emplois garantissant une stabilisation des situations sociales et économiques. Précisons en effet que nous avons repris les catégories élaborées par les dispositifs en considérant *a priori* comme des sortants « positifs » les jeunes qui avaient été catégorisés comme tels¹³². Or, nous verrons que ces appellations de « sorties positives » méritent parfois d'être nuancées. Nous nous intéresserons ensuite plus particulièrement aux jeunes qui ont rejoint une structure scolaire « classique » après leur passage par ces dispositifs. S'ils mettent tous en évidence des difficultés qui ne sont pas forcément l'apanage des « décrocheurs-raccrocheurs », aucun d'entre eux n'envisage de renoncer à leur nouvelle formation. Leurs expériences passées et la fréquentation d'un dispositif de rattachement semblent en effet, et au moins pour un temps, constituer des facteurs protecteurs à un second décrochage.

¹³⁰ Millet et Thin s'intéressent à la situation de ces jeunes 4 ans après la sortie du dispositif relais.

¹³¹ On estime à 37 % le nombre de décrocheurs ayant fréquenté une classe spécifique (classes de 4^{ème} et 3^{ème} technologiques, sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA), classes de pré-apprentissage, 3^{ème} d'insertion, 4^{ème} d'aide et de soutien, ect...) (INSEE, 2013).

¹³² Les fichiers qui nous ont été transmis par les E2C et les Épide comportaient les mentions « sortie positive » et « abandon durant le parcours ».

A) Des dispositifs qui facilitent l'accès à l'emploi, sans le garantir

Tous les jeunes « en sortie positive » ne sont pas en emploi ou en formation lorsqu'ils quittent le dispositif. Pour qualifier une sortie de « positive » ou non, les formateurs prennent en compte les six mois qui suivent le départ des structures. Il n'est pas rare que certains jeunes ne soient pas parvenus à réaliser leur projet au sein du dispositif, fussent-ils allés au bout de leur parcours de formation et ce n'est souvent qu'après quelques semaines ou quelques mois qu'ils intègrent une formation ou décrochent un emploi. Le dispositif n'est donc pas toujours objectivement et directement responsable d'une « sortie positive ». Pourtant, il ne fait aucun doute pour les jeunes qu'ils ne seraient pas parvenus à obtenir un emploi ou à entrer en formation s'ils n'avaient pas fréquenté de tels dispositifs.

« Sans l'E2C, je serais encore un serveur pourri dans un resto à deux balles, à servir des gens qui manquent de respect en permanence, avec un patron impossible. Ouais, ça a changé mon parcours de vie l'E2C hein.

Ça a changé ton parcours de vie ? Ouais, ouais. Je me suis mis en tête de faire quelque chose, je l'ai fait et ça a réussi. Pour te dire vrai, je m'attendais pas à ça, à réussir. » John, 26 ans, E2C Bordeaux, sorti depuis 6 mois, formation qualifiante

« *Si on devait comparer ta situation avant l'E2C et après ...* Avant l'E2C, j'étais paumé quoi... (...) S'il y avait pas eu l'E2C, je pense que j'aurais trouvé un travail que j'aime pas et je me ferais bien chier. Je pense que je serais dans la même situation qu'avant en fait. » Thibault, 23 ans, E2C Bordeaux, sorti depuis 6 mois, animateur en CDD

« *Sans l'E2C vous feriez quoi selon vous aujourd'hui ?* Je serais soit dans une boîte d'intérim soit ... je sais même pas. (...) Ça m'a sorti de ce dans quoi j'étais bloqué, j'étais calé à un endroit et j'arrivais pas à en sortir, à me repousser vers le haut et l'E2C ça m'a poussé. » Vincent, 22 ans E2C Paris, sorti depuis 8 mois, formation diplômante (CAP en installation sanitaire)

« *Si vous n'aviez pas été à l'Épide vous en seriez où selon vous ?* Je pense que je serais resté dans le même cas qu'avant de venir, la galère, ouais je pense que ça serait ça. » Cyril, 20 ans, Épide Bordeaux, sorti depuis 9 mois, candidature pour entrer à l'armée, en attente d'une réponse

Pour comprendre les regards positifs que les jeunes portent sur ces dispositifs et les raisons pour lesquelles ils parviennent - parfois en moins de 6 mois - à s'insérer sur le marché du

travail ou à trouver une formation adaptée à leurs attentes alors que cela ne fut pas le cas durant la séquence de raccrochage, il convient de s'attarder sur les effets des dispositifs et les changements qu'ils produisent.

1) Compétences techniques et capital social

En premier lieu, la fréquentation d'un dispositif de raccrochage permet de se constituer un bagage de compétences techniques mobilisables dès la sortie du dispositif. Au sein des Épide comme des E2C, plusieurs heures étaient consacrées chaque semaine à l'élaboration du projet professionnel et à l'apprentissage des techniques de recherche d'emploi. Au cours de leur formation les jeunes ont par exemple appris à rédiger des lettres de motivation et un CV qui a pu être étoffé grâce aux stages effectués, et dont le contenu et la longueur suscitent désormais leur fierté. Les démarches de recherche de stage s'effectuant sous le contrôle des formateurs, les jeunes ont également pu corriger les éventuelles erreurs de langage commises lorsqu'ils étaient en communication téléphonique pour obtenir un stage ou encore retravailler avec leur référent les mails ou les lettres adressés aux entreprises :

« J'ai appris professionnellement et aussi dans les cours, j'ai appris à comment faire un mail avec les formules de politesse et comment formuler un mail et comment envoyer une lettre à un employeur. » Aziz, 24 ans, E2C Bordeaux, sorti depuis 5 mois, employé espaces verts (intérim)

C'est aussi avec l'aide des formateurs que la constitution de dossiers de candidature pour des formations ou de divers dossiers administratifs a été réalisée. Pour Gaëtan, il s'agit là du principal apport de sa formation. Il élabore au sein de l'Épide le projet de créer sa propre entreprise mais ne maîtrise aucun rouage administratif. Ses formateurs l'ont donc épaulé dans les différentes étapes de réalisation de son dossier lui permettant d'obtenir diverses aides financières. Un mois après sa sortie de l'Épide, Gaëtan obtient le statut d'auto-entrepreneur et commence immédiatement son activité de vendeur ambulant sur les marchés.

Au sein des Épide, les jeunes ont bénéficié d'une formation gratuite au code de la route et certains d'entre eux ont obtenu leur permis de conduire durant leur parcours de formation ou quelques semaines plus tard. Or, l'obtention du permis de conduire est un atout majeur dans la recherche d'un emploi, notamment pour les jeunes résidant sur des territoires ruraux qui lors de la séquence de raccrochage n'avaient pas les moyens de se déplacer et dont les difficultés de mobilité restreignaient considérablement les possibilités d'insertion.

De la même manière, le réseau professionnel qu'ils se sont constitué durant la formation est un important tremplin pour leur entrée en emploi ou en formation. Auparavant privés de contact avec le milieu professionnel ou de « personne-ressource » sur qui compter dans leurs recherches, mis à part les « connaissances du quartier », le dispositif leur a permis de nouer des contacts directs avec des employeurs. Grâce aux stages effectués et aux rencontres organisées avec des chefs d'entreprise, régulièrement invités à venir présenter leurs activités dans le dispositif, les jeunes ont pu nouer des liens inédits avec le monde de l'entreprise. Probablement ces liens sont-ils faibles, mais ils permettent de diversifier les supports relationnels mobilisables dans la recherche d'emploi, et d'accéder à des informations nouvelles (Granovetter, 1973 ; Forsé, 2001). Plusieurs jeunes ont ainsi intégré le marché du travail soit en convertissant un stage en emploi, soit en mobilisant un directeur de stage pour obtenir un contrat d'apprentissage ou un contrat de professionnalisation. C'est le cas de Jibril qui considère que le principal apport du dispositif a été celui de lui « *rapporter beaucoup de contacts avec les entreprises* ». Après avoir élaboré son projet avec les formateurs, et alors qu'il veut entreprendre une formation en alternance, il fait appel aux relations nouées lors de ses précédents stages pour obtenir de l'aide dans ses démarches, et trouver un patron qui accepte de l'accueillir. L'un de ses anciens directeurs de stages avec qui « *il a noué de vrais liens* » le recrute en alternance pour entamer sa nouvelle formation. Alia trouve quant à elle un emploi trois mois après son entrée à l'E2C, alors qu'elle venait de postuler durant plus d'un an à des offres d'emploi sans jamais obtenir de réponses positives. Après un stage de trois semaines comme vendeuse, le directeur du magasin lui propose de suivre une formation de trois mois pour approfondir sa connaissance des produits vendus par l'enseigne. Elle accepte sa proposition, et son employeur l'engage en CDI au terme de cette formation.

Si les stages proposés par les dispositifs d'insertion sont parfois présentés comme des « stages parking » qui n'ont qu'une fonction occupationnelle (Paugam, 1993), une majorité des jeunes estime qu'ils ont joué un rôle décisif dans leur insertion professionnelle, que ce soit en vertu du réseau social mobilisable à la sortie du dispositif ou de leur contribution à l'élaboration d'un projet professionnel.

La relation socio-éducative entretenue avec le formateur référent au sein du dispositif nourrit également ce capital social (Coutant, 2005 ; Beaud, 1999). Pour Samuel, c'est la rencontre avec l'un des cadres de l'Épide qui lui permet d'intégrer une préparation militaire à sa sortie du dispositif. Alors qu'il confie à ce cadre son désir d'intégrer l'armée, celui-ci lui propose de rejoindre la formation de préparation militaire à la Marine qu'il coordonne. Quand nous le

contactons un an plus tard, Samuel annonce non sans fierté qu'il a achevé cette formation avec succès, qu'il a obtenu les meilleurs résultats de sa promotion, et qu'il dispose désormais d'« *un vrai diplôme avec mention* ». Toujours sur les conseils de ce cadre, avec lequel il est encore en contact régulier, il a déposé un dossier pour intégrer l'armée, et a entrepris une formation en logistique afin d'obtenir un CAP et de « *mettre le plus de chances de son côté* » pour que son dossier de candidature à l'armée soit retenu.

La trajectoire d'insertion de Mohammed synthétise l'importance du capital social dans l'insertion professionnelle et la variété des moyens offerts par le dispositif pour l'étoffer. Son capital social est alimenté par ses stages, sa relation avec son formateur référent qui met à sa disposition son propre réseau ainsi que par les liens qu'il noue avec ses autres camarades raccrocheurs. En s'appuyant sur ces nouvelles ressources, il parvient en moins de deux mois à trouver une formation qui correspond à son projet, un patron qui accepte de le prendre en apprentissage et obtient l'aide nécessaire pour surmonter les freins financiers qui auraient pu entraver sa reprise de formation :

« Donc en deux mois je trouve une formation, ensuite je fais ma demande auprès de la structure où j'ai fait mes deux stages d'observation à l'E2C et après mon formateur référent a eu des entretiens par rapport à l'employeur et après ils ont validé mon contrat en alternance.

Et la formation ? C'est moi qui l'ai trouvée grâce à une amie. Mais je tiens à préciser que cette amie se trouvait à l'E2C donc mon référent m'a mis en contact avec elle et elle m'a parlé de l'école. (...) Le jour où l'amie m'a parlé de ça, le délai était déjà passé donc j'ai fait au plus vite avec mon référent et il m'a fait une lettre et tout, je l'ai donnée à l'école et j'ai eu une fiche d'inscription. Ensuite il fallait payer une cotisation de 70 euros dont j'ai fait part à mon référent et il a demandé à son supérieur de pouvoir avoir une aide pour pouvoir avoir ce fond et donc j'ai pu déposer l'inscription. » Mohammed, 23 ans, E2C Paris, sorti depuis un an et demi, formation diplômante (BEP Aide Médico-Psychologique)

Comme c'est le cas ici pour Mohammed, les dispositifs peuvent dans certaines situations apporter des solutions concrètes d'insertion et permettre aux jeunes de sortir du dispositif en intégrant directement un emploi ou une formation. Mais que les effets du dispositif soient différés ou non, la constitution de ce bagage technique et la constitution d'un capital social sont autant de nouvelles ressources qui peuvent être mobilisées lorsqu'ils reprennent leurs démarches d'insertion à la sortie du dispositif.

2) Sortir du dispositif et être perçu comme employable

Ces ressources générées par le dispositif et exploitables dans les recherches d'emploi sont aussi de nature subjective. Elles sont alors directement liées au travail éducatif effectué par les formateurs. Rappelons que les normes du dispositif puisent leur légitimité de celles qui sont tenues pour respectables dans le monde professionnel. Au sein des Épide comme des E2C, les professionnels contribuent à familiariser les jeunes aux exigences du monde professionnel par l'imposition d'un cadre temporel assez strict et d'un travail « serré » du corps. Grâce à leur présence dans le dispositif et aux stages effectués, les jeunes expérimentent les codes culturels et sociaux du monde du travail, en reconnaissent l'utilité et apprennent à les maîtriser. Ils sont donc en mesure à leur sortie de présenter une identité sociale compatible avec les particularités d'une situation, et permettant de créer une interaction sociale apaisée. Une « représentation réussie » face à l'employeur ou à un interlocuteur institutionnel engage « l'appareillage symbolique » dont dispose le jeune, et dont le contenu a été préparé au sein du dispositif pour le rendre adaptable aux attentes des futurs employeurs. Le travail éducatif quotidien effectué au sein du dispositif sur les attitudes, les manières de parler ou de s'habiller a ainsi permis aux jeunes de se doter d'une « façade personnelle » en accord avec les attendus sociaux (Goffman, 1973).

« Vous avez l'impression, d'avoir changé depuis que vous êtes à l'Épide ? Oui ! Corporel déjà. Je suis arrivé là, vous auriez pas compris ! Je faisais 110 kilos et là j'en fais plus que 89 ! » Rémi, 21 ans, Épide Bordeaux depuis 8 mois

« C'est grâce à l'Épide que j'ai commencé à prendre des cours d'orthophoniste pour bien parler, pour sortir les grands mots et tout ! Parce que j'ai un vocabulaire familier. Là je me retiens avec vous parce qu'il faut que je sois cohérent pour vous mais sinon des fois je parle à la wesh wesh ! C'est pas volontaire mais des fois il y a des expressions qui partent !

Et l'orthophoniste, on vous l'a conseillé à l'Épide ? Exactement ! Je savais pas comment gérer le fait que je parle vite, de mettre du temps ou de la respiration dans ce que je disais et ils m'ont dit de voir un orthophoniste. Moi je connaissais même pas le terme ! Orthophoniste ? C'est quoi ça ? » Yannis, 23 ans, Épide Bordeaux depuis 3 mois

Les jeunes soulignent leurs capacités à pouvoir désormais s'exprimer « convenablement » auprès d'inconnus, d'employeurs et plus généralement auprès d'adultes, preuve que le travail de verbalisation de son parcours effectué au sein du dispositif a porté ses fruits. Lors des entretiens, les jeunes sont nombreux à nous avoir assuré qu'il leur aurait été inconcevable de se livrer à nous avant leur entrée dans le dispositif. Les échanges quotidiens avec les autres

jeunes et avec leurs formateurs ou enseignants, au-delà de leur procurer une plus grande aisance orale, leur ont permis de poursuivre le travail de réflexion de leur trajectoire passée et de prendre assez de distance avec celle-ci pour s'y replonger sans la crainte que ces évocations ne provoquent de regrets ou de l'amertume :

« J'ai beaucoup changé parce que je voulais pas répondre aux questions. Si vous seriez venue au début, j'aurais pas répondu, c'est vrai ! J'aurais pas accepté, j'avais trop de trucs dans ma tête qui se bousculent mais l'E2C m'a soulagée et je suis parvenue à me vider la tête et j'ai compris que aller de l'avant c'était oublier ce qu'il s'était passé derrière moi. » Ivana, 28 ans, E2C Bordeaux depuis 8 mois

« Avant, j'étais pas professionnelle ! J'arrivais pas à parler avec des gens que je connaissais pas ! Par exemple toi là tu m'aurais connue avant, tu serais venue me voir, me dire « ouais est-ce qu'on peut parler » et tout ça, je t'aurais dit non ! J'étais coincée en fait !

Et en plus là c'est toi qui m'a dit « je veux te parler » ! Ouais, t'as vu ! Normalement, je suis pas quelqu'un qui va vers les gens ! Avant j'étais pas comme ça du tout ! C'est les stages, ça m'a beaucoup aidée ! Ça m'a ouvert ! Genre avant pour te parler de mon parcours, de tout ça, non, non ! » Souria, 19 ans, E2C Paris depuis 7 mois

À ces transformations de l'*hexis*, et dans le prolongement de l'acquisition de ces savoir-être, les jeunes décrivent des changements de « caractère », de « personnalité » ou de « tempérament » qui interviennent conjointement à l'émergence de sentiments de maturité, d'autonomie, de responsabilité, de confiance en soi, et d'une plus grande ouverture vers les autres ; en somme, des qualités valorisées dans le monde professionnel (Dubernet, 1996).

« *Qu'est ce que ça vous a apporté l'Épide ?* Disons que ça m'a fait beaucoup mûrir. Et ça m'a appris à me contrôler.

Quand vous dites ça m'a fait mûrir, vous pourriez m'expliquer ? Ça m'a rendu plus responsable. » Gaëtan, 19 ans, Épide Bordeaux, sorti depuis 6 mois, auto-entrepreneur

« Ça m'a apporté beaucoup plus de discipline, de contrôle de soi, de *self* contrôle. (...) J'ai grandi mentalement, c'est sûr. Parce que ça met un cadre et ça nous oblige à faire des efforts sur nous-mêmes. » Samuel, 19 ans, Épide Bordeaux, sorti depuis 4 mois, formation diplômante (CAP logistique)

« *Vous avez l'impression d'avoir changé depuis que vous êtes à l'Épide ?* Oh oui !

Dans quel sens ? Le bon sens ! Je suis passée de feignasse à bosseuse ! Je suis très très très bordélique et ici il faut faire son lit au carré et je le fais au carré. Je suis beaucoup moins... J'écoute en fait. J'écoute beaucoup plus les gens. Avant, je m'en foutais de tout, maintenant, j'écoute, je me tais et je dis oui. Ça change. Avant j'aurais été au collège, on m'aurait dit « enlève les mains de tes poches », j'aurais dit « mais toi vas te faire foutre ». Aujourd'hui je dis « oui Monsieur ». (...) Ca donne beaucoup en maturité. Beaucoup d'autonomie, beaucoup. Ça apporte beaucoup. » Cindy, 18 ans, Épide Bordeaux depuis 5 mois

« Ça a changé un peu ma mentalité aussi, un peu beaucoup. Maintenant il en faut pour me faire monter ! Les insultes, on peut me dire tout ce qu'on veut, même « fils de pute », je dis rien. » Rémi, 21 ans, Épide Bordeaux depuis 8 mois

À défaut d'avoir des diplômes à la sortie du dispositif - quand ils ont fréquenté des E2C ou des Épide - les jeunes peuvent donc faire valoir leur maîtrise des règles sociales, un ensemble de savoir-être et de savoirs techniques et pratiques qui d'après eux leur étaient étrangers avant l'entrée dans le dispositif. Ils sont dès lors en mesure de s'adapter aux demandes implicites des employeurs et, ainsi, d'être perçus comme employables sur le marché du travail.

3) Des jeunes « domestiqués » ou « libérés » ?

Les lectures critiques des transformations produites par les dispositifs d'insertion - ou plus largement par « le travail social » - sur les publics « vulnérables » sont nombreuses (Donzelot, 1977 ; Verdès-Leroux, 1978 ; Mauger, 2001, Jellab, 1998). Certains sociologues y voient la manifestation d'une volonté de domestication de ces publics se traduisant par « l'inculcation d'un *habitus* flexible, responsable, autonome, docile » et par la conversion d'une « culture anti-école » (...) en « culture d'entreprise », d'une « culture de virilité » en « culture de fayots » (Mauger, 2001, p.13). Dans cette perspective critique, de tels dispositifs auraient pour mission implicite d' « éradiquer les *habitus* caractéristiques des formes contemporaines de la culture de rue » pour leur substituer « un *habitus* entrepreneurial » (*Ibid.*). Jellab considère ainsi les dispositifs d'insertion comme des sas de « correction de la socialisation antérieure » qui véhiculent un ensemble de préceptes moraux visant l'adhésion des jeunes aux modes de pensée dominants (1998). Pour ces sociologues, le travail d'insertion serait donc un prétexte pour justifier l'imposition des cadres idéologiques valorisés par le monde économique et pour convertir les jeunes à l'esprit néolibéral et aux principes entrepreneuriaux.

On ne peut nier l'existence d'une entreprise de déconstruction des dispositions antérieures des jeunes, tout comme on ne peut nier que l'acceptation de cette déconstruction par ces derniers joue pleinement en faveur de leur recrutement puis de leur accrochage au dispositif. Pour autant, cela délégitime-t-il les objectifs de ces dispositifs et le travail qui y est effectué ? Comme le souligne Cédric Frégné « on peut discuter de la légitimité des normes sociales en question, des justifications qui leur sont données. Toutefois qu'un dispositif visant l'insertion sociale s'attache à soumettre ses bénéficiaires à certaines des règles les mieux attendues aujourd'hui dans la vie sociale ne saurait étonner » (2013, p.50). Décrier le fonctionnement de tels dispositifs et les transformations qu'ils produisent n'a que peu de sens puisque les objectifs qui leur sont fixés réclament ces transformations. Les identités sociale et personnelle des jeunes doivent correspondre aux attentes du marché du travail, moins dans un souci idéologique que dans un souci pratique. Si les dispositifs reproduisent les normes entrepreneuriales, ils ne sont ni en mesure de les produire ni en capacité de s'y opposer. Ils sont contraints eux aussi de les véhiculer pour atteindre les objectifs qui leur sont assignés (Frégné, 2015).

En outre, il est difficile de considérer que ces dispositifs sont en mesure, à eux-seuls, de « convertir » les *habitus* des jeunes. Vulnérabilité ne rime pas avec docilité. Croire que les dispositifs sont capables d'imposer des « *habitus* flexibles et dociles » revient à surestimer le pouvoir que détiennent les formateurs et/ou à placer les jeunes dans une position de domination extrême, qui ne leur laisserait pas l'occasion de s'opposer aux injonctions des formateurs. Ces dispositifs « seconde chance » ne peuvent être assimilés à des « institutions totales » telles que définies par Goffman. Même s'ils ont quelques caractéristiques communes avec celles-ci - un certain contrôle du mode de vie des jeunes, une vie propre dans le dispositif, l'existence de rites -, les jeunes le quittent tous les soirs pour rejoindre leur domicile, ils maintiennent des liens avec le monde « extérieur » et y passent un temps limité. Bien qu'accueillant les jeunes en internat, les Épide ne peuvent pas non plus être considérés comme des « institutions totales » ou des « institutions pénitentiaires ». Comme le rappelle Joël Zaffran, l'entrée dans ce dispositif est libre, les jeunes ne sont pas coupés du monde extérieur dans la mesure où ils quittent l'internat tous les vendredis midis et disposent de surcroît de leur téléphone portable, et ils peuvent quitter définitivement l'Épide quand bon leur semble (2015b). Plutôt que de parler d'institution, il semble préférable de parler de « cadre » pour définir l'action de ces dispositifs sur les jeunes, en reprenant la définition élaborée par Glasman, et qui a pour vertu d'être « moins forte que la notion d'institution, et

moins forte encore que celle d'institution totale » (2012, p.125). Un cadre se caractérise à la fois par l'existence d'un espace délimité - mais pas nécessairement fermé - qui se distingue de l'extérieur, un découpage du temps rythmé, l'existence de permissions et d'interdits et la présence de personnes chargées de par leur fonction ou leur statut de les faire appliquer. Un « soubassement normatif » plus ou moins explicite légitime les traits de ce cadre et vise la transmission de certaines valeurs et l'acquisition de compétences (*Ibid.*).

En tant que « cadres », les dispositifs de rattachage ont donc indéniablement une capacité d'inculcation. Mais encore faut-il que cette capacité leur soit reconnue par les jeunes. Le travail éducatif effectué par les formateurs n'est pas imposé mais il est négocié, accepté ou refusé, comme en témoignent les abandons. Si celui-ci est accepté par une majorité c'est justement parce qu'une grande partie des jeunes est en demande de cadre. Ces dispositifs sont donc en mesure de produire des transformations car elles sont estimées nécessaires par les jeunes eux-mêmes. Bien que la nécessité de produire des changements - vestimentaires, corporels, langagiers - soit confortée par les formateurs, ces derniers y consentent parce qu'ils considèrent avant même leur entrée dans le dispositif qu'elles sont indispensables.

Il est donc difficile d'affirmer que les dispositifs d'insertion - du moins les dispositifs de rattachage étudiés ici - sont en mesure de soumettre des jeunes aux « idéologies dominantes » si eux-mêmes n'y voient pas leur intérêt. Zunigo démontre à ce propos que les dispositifs d'insertion ne sont qu'un « cadre institutionnel parmi d'autres » et qu'ils ne peuvent à eux-seuls assurer une conversion totale et radicale du jeune : « le succès des démarches et du travail entrepris au sein des institutions d'insertion dépend largement de facteurs qui sont étrangers aux dynamiques institutionnelles » (2008, p.130). En d'autres termes, si les jeunes se plient ici aux injonctions des formateurs c'est que leurs expériences passées - scolaires, professionnelles, personnelles - les ont convaincus bien en amont de leur utilité.

De plus, lorsque l'on considère que les jeunes - fussent-ils insérés dans des situations marquées par des risques de vulnérabilité - comme des acteurs capables d'agir sur leur environnement, on peut aussi considérer que l'acceptation de ces injonctions ne constitue pas une soumission sans faille aux préceptes moraux dominants, mais une manière stratégique de se saisir de nouvelles opportunités pour assurer leur autonomie. Ils savent que les cartes en leurs mains ne sont pas suffisantes pour intégrer le marché du travail et qu'ils doivent étoffer leur jeu. Avoir de nouvelles cartes en main ne signifie pas pour autant de devoir jeter les

anciennes. L'objectif de ces dispositifs n'est pas de gommer les singularités mais de faire en sorte que les jeunes maîtrisent assez les codes sociaux pour pouvoir en jouer au gré des circonstances. Il ne s'agit donc pas de nier les spécificités individuelles mais d'en prendre conscience de manière à identifier à quelles occasions ils peuvent les dévoiler et à quels moments il est préférable de les dissimuler.

« *Formatrice 1* : On travaille aussi sur les postures, les sacs sur la table, les postures voutées, bon ça c'est facile. Mais il y a aussi des choses plus difficiles à faire comprendre. Pour quelques-uns c'est difficile parce que c'est dans leur regard, il y a quelque chose de l'ordre du défi, de par en-dessous, super difficile à expliquer, à le prouver. Là on a une jeune qui est comme ça. Je lui dis mais quand je lui dis, elle me dit « mais je vous regarde normalement » ! Ça c'est dur parce que c'est sur des choses infimes, c'est pas palpable en fait. Alors est-ce qu'elle le sait ? Je pense que c'est plus fort qu'elle parce que je pense que c'est aussi une défense cette posture. Je lui dis à chaque fois « c'est pas pour moi » ! Ça m'agace parce que je sais qu'après ça va pas passer ! C'est pas possible de regarder un employeur ou un client comme ça ! Et elle veut être vendeuse ! Je sais que c'est pas possible ! Il y a une condescendance dans son regard, ça va lui faire péter les plombs à un employeur ! (...) On explique toujours le pourquoi de ces postures, parce que l'image qu'on renvoie c'est important. On dit « oui, ce qui compte c'est l'intérieur, c'est pas l'apparence ! » Ouais, tu parles ! [Rires]

Formatrice 2 : Quand tu rencontres un employeur pour la première fois, avant même d'ouvrir la bouche, c'est fait.

Formatrice 1 : Et pas que les employeurs, tout le monde ! C'est horrible hein mais je leur dis ! Je leur dis « en boîte, s'il y a une fille qui arrive qui fait 120 kilos vous dites que c'est l'intérieur qui compte ? » On peut pas... Faut être honnête. C'est presque animal. Donc on pourra pas empêcher certaines choses... Pareil, il y a Fatou, une grande noire, 1m80, 90 kilos, des seins comme ça, je lui dis « de toute façon vous, il y a des choses que vous pourrez pas effacer. Faut être honnête, on en parle, je leur dis, bah oui, vous partez pas avec toutes les chances de votre côté ! Vous pourrez plus difficilement être employée par un petit patron qui fait une tête de moins qu'elle... Si on rajoute à ça, ce regard, et puis ce bruit aussi qu'elles font les africaines... Je lui disais non c'est pas possible ! Vous pouvez pas faire ça ! Donc je leur dis, faut qu'ils contrôlent leur corps, leurs mimiques. Tout ça t'es obligée de leur dire. Par exemple, « bon ok vous vous êtes noir, vous vous êtes comme si, vous vous êtes comme ça, tu t'appelles Benahoub, t'as une tête de Benahoub, bah ça c'est là, c'est comme ça, tu vas pas le changer ! Et sur le CV ça va être vu et il va falloir faire avec ! » Je leur raconte pas d'histoire ! C'est pas acceptable mais on changera pas le système, je leur dis toujours pour le changer le système, il faut déjà y rentrer ! Faire un cheval de Troie ! Je leur ai montré, vous serez à l'intérieur du système, vous serez un acteur, vous allez voter, vous serez peut-

être recruteur ! Mais là il faut arriver à rentrer dans le système, ça veut pas dire perdre son âme mais c'est une partie d'échecs ! Et c'est à vous de maîtriser la partie. Et ils le comprennent ça. » Entretien collectif formatrices Épide

« Ils doivent s'adapter au monde du travail et on leur dit que parfois ils doivent avoir l'apparence de ce qu'ils sont pas. S'ils disent « bonjour, merci, au revoir » c'est mieux que d'avoir un CAP et d'être un grossier personnage. Et que comme eux déjà ils ont pas de diplôme, il faut qu'ils se donnent les chances, qu'ils mettent le masque de la sociabilité et qu'il y a le monde des adultes et qu'il est à eux aussi ce monde-là et qu'ils doivent trouver les moyens de s'adapter. » Formatrice Épide

Ce n'est pas à un remodelage total de leur identité personnelle que procède la fréquentation des dispositifs. Ces derniers leur donnent les clés pour contrôler les « informations sociales » les concernant de manière à pouvoir présenter une identité sociale qui correspond à celle qui est attendue dans une situation donnée (Goffman, 1973). En sortant du dispositif, ils sont en mesure de jouer « *cette partie d'échecs* », de mettre « *le masque de la sociabilité* » c'est-à-dire de répondre aux attentes des employeurs et de jouer sans trop de « fausses notes » leur rôle sur la scène sociale, en avançant la « face » qui semble la plus adaptée à la situation (Goffman, 1973). En s'appuyant sur divers artifices sociaux qui ont fait l'objet d'un apprentissage spécifique, ils sont plus à même de contrôler les impressions faites aux employeurs.

« Ça m'a fait grandir parce que j'ai fait mes démarches toute seule, à aller aux entretiens, à me présenter correctement parce que j'avais jamais appris, présenter mon CV, à être convenable quoi. C'est pas que j'avais pas de bonnes manières mais se présenter normalement quoi pour que je puisse être embauchée soit en formation soit un boulot. Je vois ça m'a vachement aidée quand j'ai passé mon entretien où je travaille actuellement. Je savais exactement ce que je devais dire, j'avais préparé et en plus on faisait des simulations d'entretien donc ça c'était bien et ça m'a beaucoup aidée pour mes entretiens après. » Ève, 21 ans, E2C Bordeaux, sortie depuis 8 mois, auxiliaire de vie, CDI

Ces nouvelles ressources leur procurent le sentiment de pouvoir être actifs dans leurs démarches alors qu'auparavant ils se sentaient totalement soumis au bon vouloir des recruteurs. Persuadés que leur décrochage scolaire leur ôtait toute crédibilité face à un employeur, ils appréhendaient leur situation avec un certain fatalisme et n'osaient parfois pas entreprendre de recherches d'emploi :

« À la base, j'osais pas faire des démarches parce que je passais voilà pour le type qui a arrêté l'école à 16 ans donc forcément un peu le branleur quoi, c'était chiant ! » Thibault, 23 ans, E2C Bordeaux, sorti depuis 6 mois, animateur en CDD

Face à de tels constats, ne peut-on pas considérer que les dispositifs participent de l'émancipation de ces jeunes plutôt qu'ils ne les « assujettissent » aux normes néolibérales ? Ces dernières ayant été explicitées, ils ont conscience de leur prégnance et peuvent désormais en jouer à leur avantage. Marc-Henry Soulet relève que l'autonomie et la dépendance ne sont pas des notions antinomiques : « en postulant un équilibre dynamique entre ces deux conditions - nous avons besoin de supports institutionnels, relationnels, symboliques, affectifs pour maintenir un certain degré d'autonomie -, la vulnérabilité souligne alors un déficit de ressources ou le manque de conditions cadres affectant la capacité individuelle à faire face à un contexte critique en même temps que la capacité de saisir des opportunités ou à utiliser des supports pour surmonter cette épreuve afin de maintenir une existence par soi-même » (2014, p.36). Ainsi, la fréquentation de ces dispositifs peut-elle être envisagée comme une quête de ressources à même d'assurer son autonomie. Si les dispositifs ne permettent certes pas d'effacer tous les risques de vulnérabilité, ils leur offrent néanmoins une nouvelle perception de leur quotidien et d'eux-mêmes. Il faut effet souligner que les jeunes considèrent avoir désormais davantage de ressources pour se prémunir des menaces que fait peser leur décrochage sur leurs situations sociale et personnelle.

« Donc tu rentres à l'E2C parce que tu veux formuler un projet, tu n'en as pas à la sortie mais là tu me dis quand même que c'est super ... (rires) Bah ouais parce que ça m'a apporté des trucs ! Là je sais que si je veux du travail, je vais y aller, sans aucun souci, avant ça je l'aurais pas fait. Et puis je ressors, j'ai quand même de l'expérience avec mes stages. Bon au début je me suis dit « merde j'ai fait ça pour rien » mais en y réfléchissant, non, non, parce que ça m'a quand même changée, ça m'a aidée. » Marie, 23 ans, E2C bordeaux depuis 8 mois (sortie prévue dans 2 jours)

Du reste, les dispositifs ont des effets « collatéraux » (Bernard et al., 2015) qui semblent concourir à leur autonomie plus qu'à leur assujettissement. Par exemple, à la sortie du dispositif, les jeunes sont en mesure d'effectuer un ensemble de démarches administratives relatives à la vie quotidienne dont ils ne maîtrisaient pas les codes avant leur entrée dans la structure.

« Moi la mutuelle, les remboursements j'ai jamais fait ça ! J'ai toujours eu une demoiselle à mes côtés donc je me suis jamais occupé de ça ! Et là le fait est

qu'elle [sa petite amie] est pas là donc personne me le fait. La formatrice m'a écrit sur un papier comment remplir le papier de la mutuelle pour envoyer tout à la mutuelle et maintenant je sais faire. » Yannis, 23 ans, Épide Bordeaux depuis 3 mois

Les enseignements de culture générale et les divers débats sur des sujets d'actualité qui ont été déployés au sein des dispositifs leur ont également permis de se doter d'un ensemble de clés de lecture de la société, de se sentir plus intégrés et plus à même de prendre part à la vie citoyenne :

« Ça m'a bien servi [l'E2C] ! À parler bien français, à bien écrire français ! J'ai appris plein de trucs en culture générale ! Maintenant, j'aime bien la culture générale parce que j'apprends plein de trucs que je savais pas forcément. Des trucs qui paraissent tout bête.

Comme quoi par exemple ? Comme c'est qui Manuel Valls. Des petits trucs comme ça, des petites questions comme ça, elles sont piquantes mais on sait pas ! Et donc on apprend des trucs comme ça ! Même la dernière fois pour le 11 novembre, c'est la Guerre mondiale ! J'avais oublié, j'avais oublié ! Je me dis la culture c'est important alors qu'avant... Mais quelqu'un qui a de la culture, il peut parler de tout avec n'importe qui ! Il peut défendre son opinion ! Il a quelque chose à dire ! Franchement j'aime bien ! Alors qu'avant ... » Nathan, 20 ans, E2C Paris depuis 8 mois

Il est donc difficile de réduire l'objectif des dispositifs « seconde chance » à l'imposition d'un *habitus* « docile et flexible ». Les apprentissages effectués donnent aux jeunes la possibilité à leur sortie d'effectuer diverses démarches administratives par eux-mêmes, sans plus dépendre de Pôle emploi, des ML ou d'un centre communal d'action sociale (CCAS). Les dispositifs de raccrochage dévoilent de nombreux implicites sociaux et leur offrent les moyens de se forger une opinion personnelle sur l'actualité sociale et politique, et de la défendre. De plus, il ne s'agit pas seulement pour les formateurs de rappeler les normes sociales dominantes. Connaître les normes juridiques en vigueur est également un enjeu de l'enseignement des dispositifs. Les « ateliers professionnels » mis en place au sein des Épide et des E2C sont par exemple l'occasion de les informer du Code du travail et d'insister sur leurs droits et sur leurs possibilités d'action face aux employeurs.

Il est difficile de contester le fait que la fréquentation d'un dispositif de raccrochage produit des effets de conformisme sur les jeunes. Mais rappelons que la grande majorité d'entre eux porte un « projet de normalisation ». La réforme des comportements antérieurs apparaît comme une condition indispensable - dans le contexte socio-économique actuel - pour

occuper une place valorisée et valorisante dans la société, condition qui n'a ni été créée ni imposée par les dispositifs. En outre, on ne peut considérer que tous les apprentissages qui y sont faits servent la « cause entrepreneuriale ». Rendre visible les implicites sociaux, rappeler les devoirs mais aussi les droits de chacun, débattre des sujets d'actualité sont autant d'éléments qui participent à développer des lectures critiques de la réalité et qui sont considérés par les jeunes comme des gages de leur autonomie. Ces apprentissages et les sensations d'autonomie induits aident à comprendre les raisons pour lesquelles les jeunes affirment que sortir du dispositif sans être parvenus à réaliser son projet professionnel ne saurait être considéré comme un échec :

« Ça m'a donné une autre vie l'Épide !

Une autre vie, c'est-à-dire ? Oui c'est-à-dire être autonome, se réveiller le matin, faire ce qu'il y a à faire alors qu'avant je savais même pas, je me disais c'est pas la peine, ça sert à rien. Mais là, je peux me débrouiller seul dehors, je peux faire tout seul mes démarches.

Donc partir de l'Épide sans rien, ce n'est pas un échec ? Non, pas du tout ! Déjà je suis arrivé sans rien, j'avais rien du tout, pas de diplôme, j'avais pas d'expérience, j'avais rien et c'est grâce à eux que j'ai pu... ils m'ont aidé, ils ont tout fait. Ils ont tout fait donc moi là pour moi personnellement c'est pas un échec. » Asofia, 21 ans, Épide Bordeaux, sorti depuis une semaine, au chômage

À travers la formation qu'ils suivent dans les dispositifs de raccrochage les jeunes sont donc tout autant « domestiqués » que « libérés ». En leur rappelant les attendus du monde économique et social - auxquels ils avaient déjà été confrontés durant la séquence de raccrochage - mais surtout en leur fournissant un ensemble de ressources pour s'y conformer, ces dispositifs répondent - au moins en partie - à leur quête d'autonomie.

4) Entrer en emploi ou en formation et accéder à « la normalité » : des dispositifs aux effets cumulatifs

Les effets de la fréquentation d'un dispositif de raccrochage doivent aussi être restitués à l'aune de la stabilisation de leur situation produite lorsque la sortie du dispositif se conjugue avec l'entrée en emploi ou en formation. Les regards positifs que les jeunes posent sur ces structures sont liés d'une part aux compétences qu'ils y ont acquises et qui - directement ou indirectement - leur ont permis de réaliser le bouleversement professionnel qu'ils espéraient et, d'autre part, à l'acquisition d'un statut social « normal », celui d'étudiant ou de salarié, qui leur permet de se défaire d'un statut beaucoup moins valorisant, celui de « décrocheur ». Les

cérémonies de remise des baccalauréats (dans les microlycées) ou des ACA (pour les E2C) qui clôturent les parcours de formation au sein des dispositifs instituent cette transition. Sous le regard des pairs, des familles et des formateurs ou enseignants, cette cérémonie est l'occasion de tourner la page sur « *les années de galère* ». Elles marquent la reconnaissance collective de leur réussite et permettent aux jeunes nouvellement attestés de s'emparer de ressources symboliques pour (ré)assurer une identité sociale et personnelle mise à mal par les échecs scolaires passés et de restaurer ainsi une confiance en soi et en l'avenir. Si dans le cas des E2C, les ACA ne sont pas encore reconnues par l'Éducation nationale et n'ont aucune valeur sur le marché du travail, elles revêtent toutefois une importance symbolique forte pour les jeunes qui la reçoivent comme en témoignent leurs réactions lorsque nous les interrogeons à ce sujet à la fin de la cérémonie :

« *Jeune 1* : C'est rien, ça vaut rien mais c'est super important. Moi je suis hyper fière !

Jeune 2 : On est tous fiers. C'est comme de la reconnaissance !

Jeune 1 : Moi, j'ai jamais rien eu, pas de diplôme. Rien hein, même pas le brevet !

Jeune 3 : Ouais, pareil pour moi.

Jeune 1 : C'est le premier truc tu vois donc c'est super important ça.

Jeune 2 : Ouais et moi je suis dégoûtée que ma mère elle ait pas pu venir. Ca lui aurait fait trop trop trop trop plaisir ! » Extrait du journal de terrain, E2C Paris, novembre 2013.

Ces cérémonies de remise des diplômes (qu'ils soient ou non reconnus par l'Éducation nationale) marquent donc un moment important dans la concrétisation de « leur projet de normalisation ». Après les sensations d'anormalité et d'indignité qui ont inondé la séquence de décrochage et de raccrochage, elles marquent leur réhabilitation sociale et culturelle¹³³. Elles s'apparentent ainsi à des cérémonies de « désétiquetage » (Mohammed, 2012) dans la mesure où elles permettent de signifier publiquement et par la voix d'une autorité considérée comme légitime (les formateurs ou les enseignants) la rupture de leur parcours et sa réorientation dans un sens socialement valorisé qui les rapproche des attendus sociaux.

« J'arrive avec un profil où je suis censée être pathologique, j'ai des problèmes de drogues, on m'accepte, on me redonne confiance en moi, mon cerveau est sollicité pour autre chose que de l'auto-destruction. Et là, il y a un monde qui s'ouvre. Il y a pas que de la violence et de la limite intellectuelle dans la vie, il y

¹³³ Cela n'est pas sans rappeler les effets symboliques produits par l'acquisition de titres honorifiques (prix et distinctions littéraires) chez des individus dont le parcours scolaire fut court et chaotique, et que met en exergue Poliak (2011).

a ces couleurs-là ! Et je suis reconnue maintenant, je suis étudiante ! Avant j'étais juste pathologique. Et là on reconnaît une part consciente chez moi ! Je suis plus la « cassos » un peu cinglée.

Donc tu dirais que le microlycée t'as fait basculer d'un statut social à l'autre ?

Ah oui ! Bah oui, je suis étudiante ! C'était génial ! C'est bon d'être étudiante ! » Marion, 31 ans, microlycée de Sénart, sortie depuis trois ans, faculté (L2 musicologie)

Les effets de la fréquentation du dispositif sur les parcours biographiques vont donc au-delà d'une stabilisation de leur situation professionnelle. L'entrée en emploi ou en formation constitue un événement dont les effets « contaminent » l'ensemble de leurs trajectoires de vie dans un sens inédit, en permettant de restaurer l'image de soi (Houdeville, 2015) :

« J'aurais pas été à l'E2C, j'aurais jamais trouvé une formation comme ça et je serais pas en train de travailler. Ça m'a beaucoup aidée, déjà à reprendre confiance en moi, à retrouver des heures de travail, de vivre comme tout le monde en fait parce que moi j'étais juste avec mon fils et c'est tout alors que là je devais me lever le matin, aller en cours jusqu'au soir, garder le rythme en fait. Et aussi retrouver des gens avec qui on peut parler. Donc ça m'a permis de retrouver confiance en moi et de vivre normalement ! » Ève, 21 ans, E2C Bordeaux, sortie depuis 8 mois, auxiliaire de vie, CDI

Plus que d'avoir confiance en eux, les jeunes ont aussi confiance en l'avenir. Alors que durant une partie de la séquence de raccrochage, ils refusaient de se projeter dans le futur tant celui-ci était incertain et source d'angoisses, le dispositif a ouvert l'espace des possibles et ils ont les moyens d'envisager des perspectives d'avenir séduisantes.

« Maintenant je me réveille le matin et je fais quelque chose quoi. J'ai le poids en moins de « je fais rien » donc j'ai ce poids-là en moins. Et avant j'avais aucune idée de ce que je ferais mais maintenant j'ai des objectifs. Avant j'avais pas d'objectifs dans ma vie et là j'ai des objectifs. » Vincent, 22 ans E2C Paris, sorti depuis 8 mois, formation diplômante (CAP en installation sanitaire)

En allant au bout de la formation puis en entrant en emploi, les jeunes ont pu assouvir leur volonté de revanche, se prouver et prouver à leurs proches qu'ils étaient capables de réussir. Les relations familiales sont elles aussi transformées conjointement à l'acquisition de ce nouveau statut social qui leur fait regagner une place au sein de la famille, leur permet de participer à l'économie familiale et de retrouver l'estime de leurs proches. En plus de pacifier leur rapport à eux-mêmes, ces réussites permettent donc également de renouer des liens avec les membres de leur famille et de faire taire les conflits et les tensions qui étaient liés à leur inactivité.

« J'ai envie de dire un gros mot mais vraiment un gros *fuck* à tous ceux qui m'ont dit que j'allais jamais y arriver ! Pour moi c'est une revanche hein parce qu'on m'a toujours dit que j'arriverais jamais à rien, qu'on m'embaucherait jamais parce que j'étais trop lente et finalement je m'en sors très bien dans mon travail ! J'ai réussi quoi ! Je pense que voilà j'ai réussi dans ce que je voulais, j'ai réussi mon challenge donc je suis contente. Même mes parents ils sont contents parce qu'ils ont vu que j'ai tenu bon, que j'élève bien mon fils, qu'il va très bien, que j'arrive à travailler sans souci. Ils ont été surpris aussi parce que eux aussi ils pensaient que j'allais pas y arriver avec le petit, que j'allais être débordée et que j'allais pas y arriver en fait. Mais moi je suis déterminée ! Moi je vais aller encore plus loin pour montrer que, si, je vais y arriver et au final c'est vous qui aurez tord et c'est exactement ce qu'il s'est passé avec mes parents. Ils m'ont dit tu arriveras jamais à élever ton fils, tu vas nous appeler et je les ai jamais appelés, je me suis toujours débrouillée et là ils ont bien vu que j'avais du plomb dans la tête malgré ce qu'ils pensaient ! » Ève, 21 ans, E2C Bordeaux, sortie depuis 8 mois, auxiliaire de vie, CDI

Pour autant, si le dispositif a permis à ces jeunes-ci d'endosser une identité sociale et personnelle qu'ils jugent valorisante c'est aussi parce que les formations qu'ils ont rejoint par la suite ou les emplois qu'ils occupent correspondent à leurs aspirations. Or, ce n'est pas toujours le cas des jeunes que nous avons recontactés. Rappelons-le, sortir « positivement » signifie être entré en emploi ou en formation dans les 6 mois qui ont suivi le départ du dispositif. Mais cela ne signifie pas que l'emploi occupé ou que la formation intégrée constitue une source d'épanouissement.

5) Une absence de diplôme qui reste pénalisante

Posséder des compétences sociales, techniques et pratiques permettant d'être perçu comme employable sur le marché du travail n'est pas toujours suffisant pour être employé, si bien que les « sorties positives » des dispositifs ne sont pas toujours aussi positives qu'elles y paraissent. Après avoir fréquenté durant 8 mois l'E2C et y avoir effectué plusieurs stages, Samia souhaite devenir agent d'accueil. Elle finit son parcours de formation et sort du dispositif en ayant obtenu plusieurs entretiens d'embauche. Pourtant lorsque nous la contactons un an après sa sortie de l'E2C, elle n'est pas parvenue à trouver un emploi dans le secteur qui l'intéressait car elle n'avait pas de diplôme et de qualification à faire valoir. Découragée, elle a fini par accepter un emploi de baby-sitteur à temps partiel qui ne lui donne pas la possibilité de quitter le foyer familial ni de prendre son indépendance mais qui justifie qu'elle soit considérée comme une jeune en « sortie positive ». Lorsque nous l'avions

rencontrée une première fois, deux mois après son entrée à l'E2C, elle tenait un discours particulièrement positif sur son expérience du dispositif. Un an après sa sortie et au regard de sa situation, elle a réévalué son jugement et considère finalement que le dispositif ne lui « a servi strictement à rien » :

« Donc on s'est rencontré il y a un an et demi maintenant. Qu'est ce qu'il s'est passé depuis ? Alors ça fait un an que j'ai quitté l'E2C et je me rends compte que l'E2C ça m'a servi strictement à rien parce que ce que je fais maintenant j'aurais pu le faire sans passer par l'E2C en fait.

Parce que vous faites quoi maintenant ? Je suis baby-sitter à temps partiel.

Mais votre projet c'était pas agent d'accueil ? Si, si.

Donc ça n'a rien à voir ? Non ça n'a absolument rien à voir. Je me suis rendue compte au fur et à mesure que j'avais des entretiens pour être agent d'accueil qu'en fait j'avais toutes les compétences requises mais il me manquait la formation quoi, en tant qu'agent d'accueil, donc du coup j'avais pas les postes parce qu'il me manquait justement cette formation-là. (...) C'est eux qui appellent ça une sortie positive parce que je suis sortie avec plein de rendez-vous, plein d'entretiens, avec tout plein de choses à faire mais j'ai toujours eu des réponses négatives et au final je suis tout sauf ce que je voulais être. »
Samia, 21 ans, E2C Paris, sortie depuis un an, baby-sitteur à temps partiel, CDD

Si le fait d'être perçu comme employable ne garantit pas le fait d'être employé, être employé ne permet pas toujours non plus de concrétiser les « projets de normalisation ». Ainsi, Thomas se voit proposer un CDD à temps partiel pour être serveur après un stage à l'E2C et l'accepte. Toutefois, et même si ce métier l'intéresse et qu'il s'y épanouit, le montant de sa rémunération cumulé à la précarité de son contrat n'est pas compatible avec sa volonté de stabilité et d'autonomie. Après 8 mois en emploi il démissionne et retourne s'inscrire à la ML.

« Et du coup qu'est ce qu'il s'est passé pour que vous abandonniez ce boulot ? Bah en fait c'est un métier que j'adore mais je me vois vraiment pas faire ça toute ma vie et en ce moment j'ai besoin de quelque chose de stable, que je puisse faire pendant 5 ou 10 ans pour me reconstruire un petit peu encore. Là j'avais du travail mais c'était pas encore suffisant pour pouvoir m'installer tout seul, me prendre un appart, m'acheter une voiture donc je cherchais quelque chose à temps plein parce que c'était à temps partiel. » Maël, 21 ans, E2C Paris, sorti depuis 10 mois, en recherche d'emploi

Lorsque l'on s'intéresse aux types d'emplois occupés et à la nature des contrats signés à la sortie des dispositifs, il apparaît que les jeunes s'insèrent majoritairement dans des secteurs en tension qui recrutent effectivement de la main-d'œuvre, mais qui proposent aussi les emplois

les plus précaires et les plus soumis aux aléas des marchés (Cf. annexe 19). Certains jeunes sont donc bel et bien en emploi six mois après être sortis de la structure mais il s'agit parfois du type d'emploi auquel ils cherchaient à échapper en s'inscrivant dans le dispositif, c'est-à-dire des emplois précaires et/ou qui ne les intéressent guère. Des sorties qui étaient considérées comme « positives » six mois après qu'ils aient quitté le dispositif ne le sont plus toujours lorsque que l'on prend en compte leur situation quelques mois ou quelques années plus tard.

B) De la fréquentation d'un dispositif de rattachement à la reprise d'une scolarité « ordinaire »

Que cela soit le fait des apports directs ou indirects des dispositifs, certains jeunes les quittent pour réintégrer ensuite les circuits « classiques » de l'Éducation nationale. Or, rappelons que la majorité d'entre eux garde de leur scolarité antérieure des souvenirs pénibles et que les ingrédients du rattachement et de l'accrochage étaient indexés au remaniement de la forme scolaire proposé par les dispositifs. Les jeunes des SRE estiment ainsi « *qu'ils n'auraient pas pu réussir [leur rattachement] à l'école classique* » et que ce sont bien les spécificités des dispositifs qui leur ont permis d'obtenir leur baccalauréat. C'est aussi le cas des jeunes ayant quitté l'E2C et l'Épide pour intégrer une formation diplômante. Les stratégies d'apprentissage déployées au sein de ces dispositifs leur ont permis de reprendre confiance dans leurs capacités et d'envisager la possibilité d'un retour vers l'école traditionnelle alors que cette option était souvent très peu crédible avant l'entrée dans ces structures. Ainsi, quel que soit le dispositif dont ils sortent, ces jeunes s'accordent sur le fait qu'ils auraient sans conteste préféré poursuivre leurs études dans des établissements scolaires proposant une forme scolaire remaniée :

« T'es obligé de reprendre dans du traditionnel de toute façon. Ça existe pas les microlycées de BTS ! Mais c'est sûr que s'il y en avait un j'irais là-bas direct ! Parce que le diplôme au final il est pas en carton, c'est le même ! Pour moi « microlycée » ça veut juste dire ne pas être traité comme un gamin, pouvoir discuter sans se faire gueuler dessus, pouvoir s'expliquer ! ». Aurore, 21 ans, microlycée 93, sortie depuis 4 mois, formation diplômante (BEP mécanique)

Puisqu'il n'existe ni « microlycée en BTS, en CAP ou à la faculté », le retour à l'école « traditionnelle » est un passage obligé pour ceux qui souhaitent poursuivre leurs études après l'obtention du baccalauréat (pour les jeunes de SRE) ou obtenir un « vrai » diplôme (pour les

jeunes des E2C et des Épide). Mais comment vivent-ils le retour à cette forme scolaire ordinaire qu'ils ont tant critiquée et qu'ils considèrent toujours comme un élément explicatif majeur de leur décrochage ?

Tous les jeunes contactés qui étaient scolarisés dans des établissements traditionnels ont fait part de difficultés plus ou moins handicapantes dans le suivi de leur formation. Une partie de ces difficultés concernent de nombreux jeunes ayant investi des études supérieures et ne peuvent être directement reliées au processus de raccrochage. D'autres difficultés en revanche soulignent les spécificités de leur parcours et sont indexées aux particularités de leur situation personnelle et à leur rapport à l'institution scolaire. Pourtant, de manière paradoxale, ce sont aussi ces mêmes spécificités qui font d'un nouveau décrochage scolaire une option « interdite ».

1) Les difficultés d'orientation sur le marché éducatif

Les enseignants et les jeunes des SRE n'hésitent pas à le rappeler : le bac obtenu dans ces dispositifs « *n'est pas en carton* » et rien, si ce n'est peut-être leur âge, ne permet de les distinguer des autres bacheliers. Les difficultés qu'ils rencontrent lorsqu'ils intègrent l'enseignement supérieur mettent en lumière ces similarités. Ainsi, comme de nombreux jeunes qui entreprennent des études, ceux qui sortent de SRE rendent compte d'une méconnaissance des formations proposées par l'enseignement supérieur et leur inscription dans une formation semble parfois le fait du hasard¹³⁴.

Il faut tout d'abord souligner que le projet professionnel paraît avoir été peu préparé au sein des SRE. Il semble que tous les efforts aient été concentrés sur l'obtention du bac et que la question de la poursuite des études ait été, si ce n'est délaissée, moins travaillée. Les jeunes qui disposent d'un projet professionnel clair et qui maîtrisent le chemin scolaire à emprunter pour le concrétiser se révèlent être ceux qui ont entrepris par eux-mêmes des recherches sur les offres de formation.

« *Et votre projet, il est venu comment ?* En fait moi, les études supérieures qui m'intéressent le plus et que j'ai toujours voulu intégrer c'est dans le domaine médical, dans le domaine sanitaire et social et c'était vraiment cette branche-là qui m'intéressait et du coup vu que la formation d'infirmière reste accessible par rapport aux études de médecine ... parce que je me suis renseignée et c'est quelque chose vraiment qui m'attire parce que j'ai vu que c'est un métier

¹³⁴ Selon le Ministère de l'enseignement supérieur, en 2008, 19% des étudiants se sont inscrits en L1 « un peu par hasard » (MESR DGESIP/DGRI SIES, 2008).

polyvalent, il y a plein de façons d'exercer, il y a plein d'établissements où on peut travailler et ensuite il y a des spécialisations. Si on veut plus la technicité du métier que vraiment l'accompagnement par exemple donc il y a vraiment plein plein de choix et c'est ça vraiment que j'aime. » Justine, 21 ans, microlycée 93, sortie depuis 4 mois, prépare le concours d'infirmière

« Je voulais partir en BTS en vente de véhicule automobile mais je me suis renseignée et en fait pour ça il faut que j'ai un niveau en bac pro en mécanique donc je fais un BEP mécanique en alternance pour me remettre à niveau.

Donc vous avez votre bac général et finalement vous vous rediriger vers un bac pro ? Oui pour pouvoir rentrer dans mon BTS, il me fallait ce bac pro ou un bac S et moi je voulais absolument être dans les camions ou véhicules automobiles parce que c'est l'aspect mécanique qui m'intéresse donc j'ai décidé de faire le bac pro. » Aurore, 21 ans, microlycée 93, sortie depuis 4 mois, formation diplômante (BEP mécanique)

Mais tous les jeunes n'ont pas entrepris de telles démarches et certains se retrouvent démunis au moment où ils doivent saisir leurs choix d'orientation sur Admission Post-Bac (APB). Ils se dirigent alors vers des formations qui leur paraissent intéressantes sans s'être auparavant renseignés sur leur contenu, en ignorant le type de cours auquel ils seront confrontés, et les débouchés qu'ils peuvent en espérer.

« Et pourquoi avoir choisi de faire LEA, anglais/chinois ? Parce qu'on va dire que je suis assez bon en anglais.

Et le chinois vous connaissiez un peu avant ? Non pas du tout.

Et ce projet d'entrer dans cette licence-là, c'est un projet qui a émergé pendant le microlycée ? Comment ça s'est construit ? Bah pendant l'orientation surtout en fait parce que quand j'étais au microlycée je pensais pas vraiment à ça... J'avais mes idées mais il y avait jamais rien de concret vraiment. Je savais pas ce que j'allais faire précisément en fait. Je pensais au journalisme mais je savais pas qu'est ce qu'il fallait faire en fait.

Et vous en avez discuté avec les profs ? Non, non. C'était plutôt tout seul en fait. Au moment de l'orientation, j'ai vu qu'il y avait plusieurs licences de langue et voilà c'était celle qui m'intéressait le plus.

Et après cette licence vous comptez faire quoi du coup ? Je sais pas trop. Le journalisme c'est encore une idée. Après, je sais pas, il y a le commerce aussi. Mais je sais pas encore. » Ismaël, 20 ans, microlycée 93 sorti depuis 4 mois, faculté (1ère année licence LEA Chinois)

Sur les 25 jeunes rencontrés au sein des SRE, seuls 5 d'entre eux avaient une idée précise des études qu'ils aimeraient entreprendre après l'obtention de leur bac. Les autres n'avaient qu'une vague idée d'un domaine d'étude qui pourrait éventuellement les intéresser ou estimaient qu'il leur restait encore bien assez de temps pour songer à leur projet professionnel.

« *Et après le bac vous avez une idée de ce que vous aimeriez faire ?* Je sais pas encore, enseigner l'espagnol j'aimerais bien. J'aime bien le contact avec les gens. Une école d'art aussi vu que j'adore dessiner, ou faire de la photo. Après je pense qu'il faut la payer l'école d'art ! » Djamilia, 20 ans, microlycée 93 depuis 5 mois

« *Donc là votre projet professionnel c'est quoi ?* Le bac mais après je sais pas. Je sais pas du tout. J'y pense pas. Je pense d'abord à avoir mon bac et après on verra. » Léa, 19 ans, microlycée d'Agen depuis 3 mois

Ainsi, alors que certains jeunes quittent la SRE sans avoir élaboré de projet professionnel ni sans avoir beaucoup d'informations sur les cursus qu'ils rejoignent, d'autres ont un projet clairement défini. Toutefois, ces derniers ne sont pas tous parvenus à intégrer le cursus souhaité. Au regard de la sélectivité des formations demandées, deux d'entre eux ont vu leurs premiers choix d'orientation refusés, des refus aux incidences marquantes sur la suite de leur parcours.

« *Déçue* » de n'avoir été acceptée dans aucune des formations qui l'intéressaient et refusant d'intégrer un cursus au sein duquel elle n'était pas certaine de s'épanouir, Justine a préféré ne s'inscrire dans aucun établissement après l'obtention de son bac. Quand nous la contactons, elle travaille seule le concours qui pourrait lui permettre d'intégrer une école d'infirmière et reconnaît que les manques d'encadrement et de soutien qui tranchent avec sa scolarité au microlycée rendent difficile ses apprentissages.

« Sur le site Admission post-bac on doit formuler un certain nombre de vœux ce que j'avais fait et il se trouve que les vœux qui m'ont rendu une réponse positive, c'est ce que j'avais mis par dépit et pas les licences que je souhaitais vraiment intégrer donc du coup j'ai été déçue.

C'était quoi vos vœux ? J'avais mis plusieurs licences STAPS et il y a un *numerus clausus* totalement arbitraire, c'est au hasard parce qu'ils ont tellement tellement de demandes qu'ils peuvent pas choisir comme ça et j'avais pas eu de chance sur ce coup-là parce que j'ai pas été prise. Après j'avais postulé pour des BTS, entre autre un BTS diététique mais je savais bien que j'allais pas être prise vu que je venais d'un bac L, ensuite j'avais postulé pour un BTS commerce international mais pareil ça m'a été refusé et donc j'ai été acceptée que dans une licence administration mais je voulais pas m'engager à la fac comme ça, dans une licence dont j'étais pas sûre. Déjà l'atmosphère de l'université il y a beaucoup de tentations donc si on n'est pas motivé c'est vraiment compliqué et ça allait être plus une perte de temps qu'autre chose si je m'engageais dans un domaine qui me plaisait pas donc j'ai pas voulu perdre mon temps. Par la suite j'ai essayé de prendre des rendez-vous avec des prépas même si c'était un peu à retardement mais comme il y a toujours des désistements... mais les prépas

infirmières elles sont très demandées et c'est très demandé donc il n'y avait pas de places pour moi (...) donc je me suis inscrite au concours à titre individuel mais donc voilà j'ai pas de formation. J'étudie seule, c'est pas évident mais j'essaie de m'accrocher et on verra. » Justine, 21 ans, microlycée 93, sortie depuis 4 mois, prépare le concours d'infirmière

Édouard n'a pas non plus été retenu pour le CAP auprès duquel il a postulé après l'obtention de son baccalauréat et il s'est finalement dirigé vers la faculté « *histoire de rester à l'école* ». Toutefois, il dit ne pas être intéressé par les enseignements proposés ce qui joue en défaveur de son investissement dans sa formation et l'incite à renouer avec les pratiques absentéistes qui avaient marqué sa scolarité passée.

« Là je suis en licence cinéma.

C'était votre premier choix ? Non, pas du tout. Je voulais faire un CAP pour être régisseur de théâtre mais j'ai été refusé donc je prépare un concours pour l'année prochaine.

C'était un CAP que vous vouliez faire ? Oui, c'est un CAP mais ça vaut bac +2 et ils recrutent surtout des gens qui ont de l'expérience dans le métier. (...) Donc je me suis dit la Licence cinéma ça peut être intéressant et c'était aussi histoire de rester dans une école et pour pouvoir re-postuler après.

Et comment ça se passe à la fac ? C'est un peu compliqué d'y aller et tout ça mais j'essaie.

Pourquoi c'est compliqué ? Bah on est très nombreux, les cours c'est ennuyeux. C'est comme avant en fait et j'ai vraiment du mal à rester concentré.

Mais vous y allez quand même ? Bah ça dépend. Je veux y rester un peu mais c'est pas facile. (...) Je dois être présent à 50%.

Et ça vous l'expliquez comment ? Je pense que c'est parce que je sais que je vais pas rester là, j'ai du mal à bien m'investir dedans parce que c'est pas mon projet. » Édouard, 20 ans, microlycée 93, sorti depuis 4 mois, faculté (L1 cinéma)

Comme les « défauts d'orientation », ces orientations « par défaut » ne sont pas l'apanage des jeunes qui quittent les microlycées (Sarfati, 2013). Ainsi, en 2011, 25 % des bacheliers généraux, 36 % des bacheliers professionnels et 34 % des bacheliers technologiques s'étaient inscrits à l'université « par défaut » et 38 % des étudiants, quel que soit le bac obtenu, avaient rejoint leur formation car ils n'avaient pas obtenu leur premier choix d'orientation (MESR, 2011). En obtenant leur bac, ces jeunes paient donc pour ainsi dire le prix de leur entrée dans la norme. À la manière des autres bacheliers, ils se retrouvent perdus devant l'offre de formation, peu accompagnés pour élaborer leur choix d'orientation et sont parfois contraints d'intégrer des filières qui ne les intéressent guère.

2) Un retour à la forme scolaire ordinaire source de tensions

Les difficultés des jeunes qui reprennent des études dans les établissements « classiques » de l'Éducation nationale ne sont pas seulement la conséquence d'une orientation par défaut sur le marché éducatif. Si de telles difficultés ne sauraient être imputées à leur décrochage scolaire, d'autres obstacles en revanche sont davantage liés aux spécificités de leur parcours. Certains de ces jeunes - 5 au total dans le corpus d'entretiens - sont aussi parents et retournent donc à l'école en ayant des responsabilités familiales et financières peu compatibles avec l'organisation scolaire classique :

« Là vous savez ma formation je la commence à 8h30. La crèche de mon fils ouvre à 7h30 et l'école maternelle de ma fille à 8h20, vous imaginez ? Il faut vraiment une organisation de dingue ! J'essaie de m'organiser pour déposer mon fils puis ma fille puis être en cours à 8h30 ! Mais j'y arrive pas toujours. Donc c'est dur, je suis la seule à avoir deux enfants dans mon groupe et à avoir 24 ans, je suis la seule ! » Naima, 24 ans, E2C Paris, sortie depuis un an, formation diplômante (BTS assistante de gestion en contrat d'apprentissage)

Notons que les jeunes qui sont parents et/ou qui ne peuvent pas bénéficier de l'aide de leur famille et qui doivent assumer seuls leurs dépenses quotidiennes ne se sont pas tournés vers des formations généralistes. Ils ont fait le choix d'intégrer des formations en alternance de manière à pouvoir bénéficier d'un revenu fixe - d'environ 700 euros - tous les mois qui leur permet de concilier la reprise des études et le paiement de leurs charges.

En plus des difficultés liées à leur situation personnelle, les jeunes peuvent également rencontrer des difficultés d'adaptation. Ils soulignent le contraste entre le fonctionnement de l'école traditionnelle et le fonctionnement du dispositif dans lequel ils étaient précédemment inscrits et insistent sur des différences portant à la fois sur les manières d'enseigner, sur les relations avec les professeurs ou encore sur la « *mentalité* » de leurs nouveaux camarades qui sont beaucoup moins âgés qu'eux, n'ont pas partagé les mêmes expériences « de galère » et ne peuvent donc pas être considérés comme des « semblables ». Ces différences nécessitent selon eux un travail d'« *adaptation* » lors de leur arrivée dans ces formations.

« Parfois je me dis que ça aurait été plus facile de sortir d'un lycée normal et d'aller à la fac, de faire le chemin normal.
Pourquoi ça ? Parce qu'il y a moins d'adaptation quand on arrive.
Vous avez l'impression qu'il a fallu que vous vous réadaptiez ? Bah ouais, c'est ça parce qu'on était 40 dans toute la structure et maintenant on est 15 000 donc

c'est bien différent ! » Ismaël, 20 ans, microlycée 93 sorti depuis 4 mois, faculté (1ère année licence LEA Chinois)

« *Et ça se passe comment alors cette formation ?* Ah le CFA... heureusement que c'est qu'une semaine hein !

Pourquoi ? C'est pas trop génial, l'ambiance. Heureusement que c'est qu'une semaine sinon je péterais un plomb là-bas.

Ah bon ? Ouais, la mentalité des jeunes là-bas ... ils ont l'âge mental de 10 ans. C'est leur mentalité ! Voilà moi je suis là et je sais pourquoi ! Eux ils savent pas, ils font des rigolades à la con ! » François, 21 ans, Épide Bordeaux, sorti depuis 2 mois, formation diplômante (Contrat d'apprentissage BTP)

Ces différences entre l'organisation scolaire classique et celle des dispositifs peuvent aussi faire naître des conflits entre les jeunes et les enseignants. Après s'être adapté aux normes des dispositifs, il faut maintenant accepter celles qui sont en vigueur au sein des établissements traditionnels. Or, ces dernières diffèrent de celles qu'ils ont précédemment côtoyées et les valeurs prônées dans leur nouvelle formation sont parfois antagonistes. Alors que les dispositifs remettaient en cause plus ou moins implicitement les règles de fonctionnement de la scolarité traditionnelle estimant qu'elles participaient fortement au décrochage, les jeunes doivent désormais s'y conformer, bien qu'ils estiment - et que cet avis a été validé au sein des dispositifs - qu'elles n'ont aucun sens. Comme la soumission aux règles du dispositif nécessitait que les jeunes les jugent légitimes, l'adaptation à ces modalités de fonctionnement requiert que les jeunes en perçoivent l'intérêt, ce qui est par exemple particulièrement difficile pour Aurore tant les discours tenus par ses nouveaux enseignants s'inscrivent à rebours de ceux auxquels elle a été confrontée durant un an au sein du microlycée.

« Aujourd'hui par exemple je me suis un peu embrouillée avec un professeur parce qu'il voulait virer les élèves qui avaient pas leur livre et moi je lui ai dit que je pensais que c'était pas forcément une solution de les virer parce qu'ils avaient pas leur livre, que ça les mettaient encore plus en difficulté. Et lui il m'a dit « qu'est ce que vous en savez vous ? ». Je lui ai dit « écoutez, moi je viens d'une structure de raccrochage donc je pense que je sais un petit peu ». Et je lui dis « moi je pense que si vous avez vraiment envie que vos élèves réussissent, c'est pas en les foutant dehors que ça va marcher. » Donc je lui dis que je trouve ça super dommage parce qu'en plus quand on vient pas deux heures, en général on vient pas de la journée et c'est comme ça que ça commence le décrochage » (...). Surtout que je suis plus vieille et en plus ils nous prennent comme des gamins ! Alors qu'au microlycée on n'est pas traité comme des gamins alors que pourtant quand on arrive on est un peu des gamins perdus, mais on n'est pas traité comme des gamins.

Et vous pouvez encore comme au microlycée parler de vos difficultés ? Ah non, pas du tout. Par exemple, quand j'explique la raison pour laquelle j'ai pas mon livre, le prof me répond « mais oui j'en n'ai rien à faire, c'est pas mon problème ». Ok, d'accord. Ça fait une grosse différence !

Donc vous retombez finalement dans tous ces points négatifs de l'école traditionnelle dont vous parliez et qui vous ont poussé à arrêter... Ouais, c'est ça et c'est ça le gros problème. » Aurore, 21 ans, microlycée 93, sortie depuis 4 mois, formation diplômante (BEP mécanique)

Lorsque les jeunes réintègrent un cursus scolaire « classique », certains se retrouvent donc pris entre deux systèmes de référence scolaire. D'un côté, ils ont en mémoire celui qui était en vigueur au sein des dispositifs, auquel ils ont prêté allégeance car ils en ont rapidement perçu les effets positifs et dont la légitimité est d'autant plus forte que celui-ci leur a permis d'atteindre leur objectif : avoir le bac ou intégrer une formation. De l'autre, ils se confrontent à un second système de référence, celui qu'ils ont côtoyé durant leur scolarité passée et qui est à leurs yeux responsable des difficultés tant scolaires que sociales et personnelles qu'ils ont rencontrées avant et après leur décrochage, et auquel ils doivent pourtant se soumettre afin de réaliser leurs nouveaux objectifs. Outre les tiraillements qu'ils subissent entre ces deux systèmes de référence, il faut également noter qu'une partie des ingrédients favorables à l'accrochage au dispositif (le groupe, la relation aux formateurs, les stratégies d'apprentissage) disparaissent lorsqu'ils retournent dans une scolarité classique. À nouveau, le savoir est dispensé de manière horizontale, ils renouent avec des notations dont ils ne comprennent guère le sens, les exercices proposés leur semblent parfois abstraits, peu en prise avec la réalité et les relations avec les enseignants retrouvent leurs caractères vertical et impersonnel. Pourtant, malgré ces difficultés et alors qu'ils jugent toujours aussi sévèrement le fonctionnement de l'école traditionnelle, aucun de ces jeunes n'émet le souhait de quitter la formation au sein de laquelle il est engagé, et ce même s'il s'agit d'une orientation par défaut. En effet, une partie des ingrédients qui participait à l'accrochage au dispositif est à nouveau mobilisée pour s'accrocher à la « scolarité classique » et s'adapter à ses exigences.

3) Des ingrédients de l'accrochage qui se maintiennent à la sortie du dispositif

Si certains ingrédients qui soutenaient l'accrochage au dispositif disparaissent - ceux qui étaient liés à la recombinaison de la forme scolaire - d'autres en revanche se maintiennent et deviennent des ingrédients favorables à l'accrochage à la scolarité classique. Rappelons que les expériences de « galère » qui ont jalonné la séquence de rattachement leur ont permis

d'acquérir un « sens du réalisme social ». Ainsi, les arguments de la « maturité » et de la conscience de l'importance d'un diplôme sont une nouvelle fois avancés pour justifier de leur capacité à faire face aux frustrations, à accepter de se plier aux règles scolaires et aux attentes des enseignants, et à se tenir à distance des éventuels conflits avec leurs camarades :

« Donc là vous êtes en CAP et vous êtes même prêt à continuer les études alors qu'avant l'école c'était hors de question. Comment vous l'expliquez ? C'est toujours cette histoire de grandir là ! J'ai vu que les années elles passaient vite, j'ai 22 ans et je veux pas regretter plus tard en me disant « voilà j'ai arrêté les cours et je regrette ». Je le sais très bien que ça va me saouler les deux ans de bac pro, je le sais mais même si je sais que ça va me saouler, je préfère continuer et comme ça je pourrai me dire, j'ai mon bac pro dans la poche et j'ai mon filet de sécurité pour l'avenir. » Vincent, 22 ans E2C Paris, sorti depuis 8 mois, formation diplômante (CAP en installation sanitaire)

Comme pour l'accrochage au dispositif, les jeunes s'appuient sur « leur projet de normalisation » pour étayer leur motivation, et cela d'autant plus que les formateurs des dispositifs leur ont affirmé qu'ils avaient les moyens de concrétiser ce projet. De même, la relation aux formateurs qui était un motif d'accrochage au dispositif devient un motif d'accrochage à la scolarité traditionnelle. Bien qu'ils aient quitté le dispositif, les jeunes sont toujours animés par le désir de ne pas décevoir leurs formateurs avec qui ils sont encore en lien¹³⁵. L'accrochage à la scolarité traditionnelle prend donc appui sur les éléments qui ont contribué à leur raccrochage et sur la « socialisation anticipatrice » mise en place avant l'entrée dans les dispositifs. Leur volonté de changement et de réussite, la peur de retourner dans la « galère » qui était la leur jusqu'alors, la recomposition préalable de la sphère relationnelle sont autant de facteurs jouant en faveur de leur investissement dans leur nouvelle formation.

*« Ce qui me motive, c'est mon objectif ! À chaque fois que je me pose la question, je me dis « c'est quoi mon objectif ? Pourquoi je fais ça ? »
Donc quand vous doutez vous pensez à votre objectif ? Ah oui, oui, oui, mon objectif c'est d'avoir mon diplôme et de réussir ! C'est très important ! Du moment où on traverse des moments difficiles on devient fort ! Tu le veux ou tu le veux pas, ça te rend fort ! Je vais vous dire une chose, avant d'entrer à l'E2C je travaillais avec ma mère comme coiffeuse, j'avais ma fille, je venais d'accoucher, le père de ma fille était parti donc j'étais toute seule et je devais*

¹³⁵ À l'E2C, les formateurs sont tenus de recontacter au minimum trois fois les jeunes durant l'année qui suit leur sortie du dispositif. Mais quels que soient les dispositifs, il n'est pas rare que les jeunes y retournent spontanément pour donner et prendre des nouvelles de leurs formateurs ainsi que de leurs anciens camarades.

travailler pour m'occuper de mon bébé, je me levais le matin pour travailler dans un salon et à 15h je partais pour faire des ménages et avec un bébé qui dort pas donc si j'ai vécu tous ces moments difficiles pourquoi aujourd'hui je dois me prendre la tête ? Pourquoi je dois me plaindre aujourd'hui ? C'est les moments difficiles que j'ai eus dans le passé qui me poussent et qui fait que je me dis « mais je peux tout faire ! ». C'est l'espérance que j'ai, l'espérance et l'expérience que j'ai qui fait qu'aujourd'hui je me dis « il faut avancer parce que sinon les moments difficiles ils vont te rattraper ». Si tu veux pas retourner dans les moments durs, il faut avancer ! Il y a des moments où j'étais à découvert, j'ai dormi sans manger et ça fait que je fais en sorte que je sois plus à découvert, parce que je sais ce que c'est. (...) Le repos c'est pas pour aujourd'hui, quand il faut travailler, il faut travailler, quand il faut se reposer, il faut se reposer, il y a un temps pour tout ! Le repos ça viendra mais aujourd'hui que j'ai l'opportunité d'avoir ça, je cours ! Je cours vers ça, je le prends et une fois que je l'ai, je pourrai me reposer après ! » Naima, 24 ans, E2C Paris, sortie depuis un an, formation diplômante (BTS assistante de gestion en contrat d'apprentissage)

Outre les expériences qui précèdent l'entrée dans le dispositif, les apprentissages faits dans ces structures participent de leur investissement dans la formation suivie. Le stock de connaissances scolaires qu'ils ont reconstitué leur permet de ne pas se sentir « en décalage » par rapport au niveau de leurs nouveaux camarades, et ils peuvent mobiliser des méthodes de travail qui servent leur nouvelle scolarité :

« Il y a aussi des méthodes pédagogiques que j'ai apprises ici [dans le microlycée] et que je mets en place et qui me sont très utiles.

Par exemple ? Les cartes mentales pour les révisions. Tu as ton chapitre, tu prends les titres et tu regroupes l'essentiel sur une page. Et ça je l'ai appris ici. Je travaille aussi en équipe, c'est-à-dire que là, c'est pas facile hein, mais on travaille tous ensemble. Il y en a un qu'enregistre, l'autre qui note, l'autre qui photocopie, on partage les *main map*. Et ça, tout ça c'est microlycée. Et donc ce sont des méthodes qui servent et qui sont ré-exploitées. (...) C'est vrai que j'ai des amis qui sont passés par le microlycée et qui peuvent être dans la violence confrontés aux méthodes pédagogiques universitaires mais ils s'accrochent. Je pense aussi qu'il faut savoir se servir dans les études universitaires, en laissant par exemple de côté les profs qui sont fermés. Et puis j'ai acquis une autonomie ici, une autonomie face au savoir qui me permet de me débrouiller et de voir à quel point les profs peuvent être enfermés dans leur schéma. J'ai eu un prof qui disait si « vous n'avez pas fait de musique ça sert à rien d'être là ». Ça ça vous pourri et il y a des gamins qui ont arrêté. Moi là il m'a traumatisé mais j'ai pas lâché l'affaire !

Et pourquoi t'as pas lâché alors ? Déjà parce qu'il y a pas que des profs comme ça et puis ici on m'a appris à m'accrocher ». Marion, 31 ans, microlycée de Sénart, sortie depuis trois ans, faculté (L2 musicologie)

Les apports du dispositif dans leur scolarité actuelle peuvent aussi être beaucoup plus directs. Rappelons que les jeunes entretiennent des liens « *amicaux* » avec leurs formateurs et que ces derniers leur assurent à leur départ que « *la porte leur sera toujours ouverte en cas de besoin* ». Ainsi, Mohammed qui a quitté l'E2C depuis un an et demi n'hésite pas à y revenir régulièrement pour demander le soutien de ses formateurs qui prennent le temps de l'aider à réaliser les devoirs qui lui sont demandés dans sa formation. C'est également le cas de Marion qui a quitté le microlycée depuis 3 ans mais qui y retourne lorsqu'elle traverse des « *périodes difficiles* » :

« Donc vous êtes toujours en contact avec l'E2C ? Tout à fait, je suis toujours en contact avec eux. Parce que même mes dossiers que je devais rendre par rapport à mon examen j'étais à chaque fois en train d'aller les embêter, les déranger pour qu'ils m'aident à rédiger mes dossiers parce que j'avais 5 dossiers à rendre, c'est pas petit et en plus je devais les faire en plusieurs exemplaires, donc je passais les voir pour qu'ils corrigent les fautes, pour reconstituer les tournures de phrases et pour les relier aussi. » Mohammed, 23 ans, E2C Paris, sorti depuis un an et demi, formation diplômante (BEP Aide Médico-Psychologique)

« Ça fait trois ans que je suis partie mais je viens encore les voir. Là je suis dans une période où c'est difficile et bah ma ressource elle est ici quoi. C'est mon ancrage ici, c'est mon premier ancrage. Après j'en ai d'autres, j'ai une force qui vient de mon parcours, qui m'est propre mais l'ancrage solide, la référence stable, quand j'en peux plus, je viens ici [dans le microlycée]. » Marion, 31 ans, microlycée de Sénart, sortie depuis trois ans, faculté (L2 musicologie)

Malgré les difficultés qu'ils peuvent rencontrer dans leur scolarité, ces jeunes estiment donc que la fréquentation du dispositif et plus largement l'ensemble de leurs expériences passées sont des facteurs protecteurs des abandons. Même s'ils ne peuvent s'appuyer sur les modalités de fonctionnement de l'école traditionnelle et que celles-ci ont tendance à freiner leurs appétences scolaires, les motivations à la poursuite de leur formation se construisent en amont et en dehors de leur scolarité. Le « sens du réalisme social », la maturité acquise, la confiance en leurs capacités, les apprentissages scolaires et organisationnels effectués au sein des dispositifs, leur volonté de poursuivre leur projet de normalisation et, pour certains, l'aide directe de leurs anciens formateurs justifient qu'ils restent investis.

Il reste toutefois difficile d'affirmer que tous iront au bout de leur parcours de formation et que ces ingrédients de l'accrochage se maintiendront sur le long terme. En effet, l'ensemble des entretiens avec des jeunes qui avaient repris une scolarité traditionnelle a été réalisé alors que ces derniers suivaient toujours cette formation et n'avaient pas encore obtenu le diplôme espéré. S'ils affirment donc au moment de l'entretien que le décrochage est une option « *invisageable* », nous avons également constaté lorsqu'il était question de l'accrochage au dispositif que des événements liés ou non à la sphère scolaire étaient en mesure de les conduire à réévaluer leur situation.

La qualification de « sortie positive » est donc parfois sujette à caution. La capacité des Épide et des E2C à agir sur l'insertion des jeunes qu'ils accueillent restent relativement faibles puisque contraintes par leur environnement social et économique (Zunigo, 2013). Le diplôme reste un atout majeur pour se démarquer, et ces structures ne sont pas habilitées à les délivrer. On constate donc que pour certains des jeunes ayant fréquenté une E2C ou un Épide, l'inscription dans un dispositif de raccrochage, la soumission à ses règles et l'achèvement de leur parcours de formation ne sont pas encore les gages d'obtenir l'indépendance sociale et économique qu'ils appellent de leur vœu. Du côté des SRE, la qualification de « sortie positive » est incontestable puisque l'obtention du baccalauréat s'effectue dans la structure. Toutefois, certains d'entre eux se confrontent après leur sortie du dispositif aux mêmes difficultés que nombre de jeunes qui intègrent des études supérieures et qui sont autant de conditions propices au « décrochage » des étudiants du supérieur. Comme les autres bacheliers, ils se retrouvent perdus devant l'offre de formation, peu accompagnés pour élaborer leur choix d'orientation et sont parfois contraints d'intégrer des filières qui ne les intéressent guère.

Si certaines sorties « positives » doivent donc être nuancées au regard de leur situation quelques mois après leur départ, il en va de même pour les sorties « négatives ». En effet, loin d'être un échec, ce type de sorties a aussi des effets bénéfiques sur les parcours d'insertion professionnelle.

Chapitre 10

Des sorties « négatives » aux effets positifs

Comme nous l'avons exploré dans le chapitre 8, tous les jeunes qui s'inscrivent dans un dispositif de rattachage ne s'y accrochent pas nécessairement et c'est parfois critiques sur ses modalités d'organisation que certains le quittent prématurément. Pour différentes raisons, ces jeunes les ont estimés inadaptés à leurs attentes, les ont appréhendés comme une réminiscence de leur expérience scolaire antérieure ou vécus comme une simple « *planque* » censée permettre la reprise de leurs activités festives à leur sortie. Pourtant, sur 18 jeunes recontactés ayant abandonné le dispositif, 16 considèrent que sa fréquentation fut une « expérience positive » voire « très positive », tous affirment qu'ils conseilleraient sans difficulté à d'autres jeunes de s'y inscrire, aucun ne regrette de l'avoir fréquenté et 4 d'entre eux envisagent même la possibilité d'y retourner dans l'avenir.

« Je regrette pas d'avoir quitté l'Épide, même si je devais y retourner ça me dérangerait pas et je serais même content parce que ça me ferait encore évoluer. En tout cas, l'Épide c'est pas un point négatif dans mon parcours de vie, c'est pas quelque chose qui va nous faire diminuer plutôt qu'avancer. » Jordi, 19 ans, abandon, Épide Bordeaux, sorti depuis un an et demi, employé en CDI

Comment expliquer les regards positifs portés sur ces dispositifs alors que la majorité de ces jeunes les ont abandonnés de leur propre autorité et qu'ils n'y sont parfois restés que quelques semaines ? Les dispositifs ont-ils eu des effets sur leur parcours biographique ? Nous allons constater que les apports décrits par ces jeunes sont peu différents de ceux décrits par les jeunes « en sortie positive ». Ils font part eux-aussi de changements de « caractère », d'une prise de « confiance en eux » et évoquent l'accumulation de compétences mobilisables à la sortie du dispositif qui nourrissent leur quête d'autonomie. Nous montrerons ainsi que le taux de « sorties positives », indicateur privilégié pour mesurer l'utilité des dispositifs « seconde chance », est galvaudé à plus d'un titre, ce qui n'est pas sans conséquence sur les précédentes séquences du processus.

Il convient toutefois d'insister sur le fait que ces résultats doivent être appréhendés avec prudence. Rappelons qu'ils ne s'appuient que sur les entretiens réalisés avec les jeunes qui ont

répondu favorablement à nos sollicitations d'entretiens et que cette proportion est faible au regard du nombre de jeunes contactés. Or, le fait qu'ils gardent de ces dispositifs un souvenir positif a pu contribuer à ce qu'ils acceptent de nous livrer leurs expériences. Nous ne nous risquons donc pas à généraliser ces résultats et il est plus que probable qu'une partie des jeunes qui abandonnent ces dispositifs considèrent que leur fréquentation n'a eu aucun effet sur leur parcours et/ou qu'ils en gardent des souvenirs beaucoup plus amers que ceux que nous restituons ici.

A) Une formation inachevée mais des compétences accumulées

Pour les jeunes que nous avons pu recontacter, le travail éducatif effectué au sein des structures semble avoir permis de transformer certaines de leurs habitudes et ce même sans achever la formation. Ainsi, Jordi, qui s'était inscrit à l'Épide sous la pression d'un juge, reprend à son compte une partie des règles de vie du dispositif dès sa sortie. Bien que sa situation sociale n'ait guère changé et qu'il ait repris une partie de ses activités délinquantes, il insiste sur son retour à un rythme de vie « classique », sur l'autonomie acquise dans la réalisation des tâches domestiques et c'est en mettant un point d'honneur à prendre soin de son apparence qu'il sort du dispositif.

« En gros pendant un an j'ai repris le même cirque, je restais dehors.
Comme avant d'aller à l'Épide ? C'est ça, sauf que j'ai quand même gardé deux ou trois choses de l'Épide comme déjà j'arrivais à mieux m'occuper de moi c'est-à-dire que tout ce qui était ... Par exemple, maintenant je sais m'occuper du linge, avant franchement je savais pas ! Je sais mieux m'occuper de moi-même. Je sais pas trop comment vous expliquer mais je disperse plus mes affaires aussi. Et à l'heure d'aujourd'hui, voilà je me rase, c'est fini aussi les grass mat'. Par exemple aujourd'hui je travaille pas, bah vous avez vu je vous ai proposé qu'on fasse l'entretien à partir de 7h ! Donc moi voilà je suis toujours debout à partir de 7h. Ça c'est un rythme de vie, se lever tôt le matin pour se coucher normalement le soir. Et ça franchement c'est depuis l'Épide. »
Jordi, 19 ans, abandon, Épide Bordeaux, sorti depuis un an et demi, employé en CDI

Quitter prématurément la structure et rompre avec le « cadre » n'implique pas mécaniquement de renier « le soubassement normatif » sur lequel il reposait. Ainsi, le dispositif, par la voie des formateurs et enseignants, a-t-il pu amorcer le travail d'inculcation de certaines valeurs et compétences qui, bien que parfois moquées et mises en doutes par les jeunes, continuent de porter leurs fruits à l'extérieur. Ils décrivent en effet des transformations dans leurs

perceptions d'eux-mêmes qu'ils imputent directement à la fréquentation de ces dispositifs. Comme les jeunes en « sortie positive », ils disent avoir acquis une plus grande « maturité » et pris confiance dans leurs capacités :

« Moi avant j'assumais rien mais maintenant je vous le dis, j'assume. Pour moi l'Épide m'a changé, m'a complètement changé. Ils m'ont remis en confiance, la communication, ils m'ont débloqué, et ils m'ont débloqué aussi la frustration parce que il faut savoir être frustré par moment pour avancer et avant dès que j'étais frustré, je bloquais mais maintenant je sais que si on me frustre, je vais quand même continuer à avancer et pas me bloquer.

Donc vous avez eu l'impression de changer grâce à l'Épide ? Oui sur la maturité. On rentre là dedans, on est, pour vous dire... Les gens qui rentrent ce sont des gosses et quand ils ressortent c'est des hommes, des vrais hommes. Moi je pense que c'est ça. Quand on rentre on est des enfants, on parle sexe, drogue, bagarre, alcool. À la fin, tu te dis c'est moi, je dois faire ma vie. »
Christophe, 19 ans, abandon, Épide Bordeaux, sorti depuis un an, en recherche d'emploi ou de formation

Les apports symboliques des dispositifs sont donc pour certains comparables à ceux évoqués par les jeunes dits en « sortie positive », justifiant qu'ils maintiennent un regard positif à leur égard même si ceux-ci ont pu provoquer des désillusions sur le plan professionnel. Il faut en effet rappeler qu'une partie des jeunes qui ont abandonné le dispositif partageaient avec ceux qui en sont sortis « positivement » le même désir de changement. Toutefois, ils n'y ont pas trouvé ce qu'ils en attendaient, soit car le travail sur les compétences sociales leur semblait inutile pour leur insertion professionnelle soit car le niveau scolaire proposé était jugé trop faible. À défaut d'y avoir acquis les ressources professionnelles ou scolaires qui avaient motivé leur inscription, ces effets symboliques justifient qu'ils en conservent un souvenir positif. Par exemple, Kendra souhaitait intégrer l'Éducation nationale, et elle quitte l'E2C car elle estime que ce dispositif n'est pas adapté à ses attentes. Si le dispositif ne lui a pas permis de progresser sur le volet de l'insertion professionnelle, en revanche elle a pu reprendre confiance en ses capacités, constater que son retard scolaire n'était pas insurmontable et, ainsi, consolider son projet de retour vers l'école classique :

« Ça a ravivé les souvenirs scolaires, reprendre l'habitude d'écrire, de faire des choses, à ce niveau-là ça m'a fait plaisir, je me suis rappelée que j'étais pas trop bête quand même. Donc c'est surtout sur la confiance parce que quand ça fait longtemps qu'on n'a pas fait tout ça, on se dit « mais est-ce que je sais encore faire ? » et bah oui ! Il y a les profs, enfin les formateurs, qui disent « c'est bien, vous avez bien travaillé » et bah ça fait plaisir et du coup on se dit « tant mieux je suis encore dans les temps ! ». Donc sur la confiance oui ça m'a aidé

mais sur le professionnel, non. » Kendra, 21 ans, E2C Paris, abandon, sortie depuis un an et demi, animatrice en CDD

À l'inverse, les jeunes qui ont quitté la structure à la suite d'un événement personnel contrariant ou du fait de difficultés financières mais qui en partageaient pleinement les objectifs, mettent davantage l'accent sur ses apports professionnels. Avant d'abandonner le dispositif, et grâce aux stages, certains ont eu l'occasion de connaître et de s'essayer à des métiers auxquels ils n'avaient jamais songé avant de raccrocher.

« Vous avez quand même l'impression que ça vous a apporté des choses l'E2C ? Ouais, plein, plein plein, plein de choses.

À ce point-là ? Ouais, déjà ça te permet de découvrir des métiers que tu connais pas. À l'E2C j'en ai connu plein plein ! Des métiers que je savais même pas que ça existait ! » Mounia, 19 ans, E2C Paris, abandon, sortie depuis 4 mois, formation qualifiante (BAFA)

Quand ils sortent du dispositif ces jeunes ont donc découvert un métier ou un secteur d'activité qu'ils apprécient particulièrement et au sein duquel ils sont désormais persuadés de pouvoir s'épanouir. C'est par exemple le cas de Maxime qui au moment de raccrocher n'avait *« aucun projet en tête »* mais qui découvre grâce à l'E2C le métier de vendeur en prêt-à-porter ce qui constitue pour lui un apport *« énorme »* :

« Ça serait quoi les apports de l'E2C pour vous ? De la confiance et le fait de m'avoir fait trouver un métier, c'est très bien ça ! Pour moi c'est ça !

Donc vous êtes pas resté très longtemps mais ça vous a quand même apporté des choses... Ah oui, oui, beaucoup de choses, pour moi ça restera gravé dans ma mémoire à jamais. Ça sera gravé à jamais pour moi, tous ces moments que j'ai passé avec la classe, tout ça, les débats qu'on faisait, on parlait tous, tout ça ça me plaisait. S'il y a des personnes comme moi je leur conseille fortement d'y aller. En plus j'ai vu que ça faisait ses fruits parce que moi j'ai pas trouvé un job mais j'ai trouvé une idée de métier donc ça me plaît ! C'est déjà énorme ! » Maxime, 20 ans, E2C Bordeaux, abandon, sorti depuis 8 mois, en recherche de formation

Il en est de même pour Ikram. Bien qu'elle estime n'avoir *« absolument pas changé »* après son passage à l'E2C, elle a pu éprouver son projet professionnel grâce à ses différents stages :

« Vous avez l'impression que l'E2C vous a apporté des choses du coup ? Oui les stages. Du savoir-faire dans les magasins, oui ça m'a apporté, un peu.

Si on compare votre situation avant l'E2C et maintenant, vous avez l'impression que ça a changé ? Oui, ça oui, ça évolue parce que j'ai vu avec les

stages et je suis sûre vraiment de ce que je veux faire. » Ikram, 20 ans, E2C Paris, abandon, sortie depuis un an, en recherche de formation

Ayant eu l'occasion d'élaborer ou de tester un projet professionnel, les jeunes quittent la structure avec des perspectives d'avenir. Ils ne sont pas assurés que ces projets puissent se réaliser mais ils s'estiment toutefois « *plus confiants* » dans l'avenir qu'avant d'y être entrés. Cette confiance en l'avenir est aussi liée à leur connaissance des différents itinéraires de formation qui peuvent s'offrir à eux. Ils disposent depuis leur passage dans le dispositif d'un ensemble de connaissances leur permettant de mieux s'orienter dans l'offre de formation et de savoir à quel type de formations ils peuvent postuler sans crainte que leur arrêt scolaire ne soit un critère de refus. Grâce aux échanges avec leurs formateurs, aux sorties organisées sur des forums d'emploi ou de formation ils savent désormais à quelle porte frapper pour mener à bien leur projet. Pour Mounia, il s'agit là du principal bénéfice tiré du dispositif. Elle a pu découvrir différentes formations lors de son passage à l'E2C. Or, ce nouveau stock de connaissances la rassure quant à sa possibilité de s'insérer dans un secteur d'activité qui l'intéresse, et lui permet dès sa sortie du dispositif de se réorienter vers une formation qui semble plus adaptée à son projet :

« Si on devait lister du coup les apports de l'E2C ça serait quoi ? Des informations sur les métiers, la découverte des métiers... En fait quand t'es dans l'Éducation nationale, t'as l'impression qu'il y a que ça, que quand tu en sors, bah t'es perdu, t'es dans une merde intersidérale alors que non ! Il y a plein de choses dont on nous parle pas à l'école normale même si les autres sont pas anormaux hein ! À l'E2C moi c'est ça que j'ai découvert, qu'il y avait plein de trucs qu'on nous avait pas dit ! Par rapport à la formation quoi ! Il y a pas que le chemin normal ! Genre le bac et après le bac, l'école et après je sais pas quoi ! Non, en fait il y a plein de chemins qui te permettent de trouver quelque chose. (...) Quand tu connais pas tu sais pas vers où t'orienter ! On n'est pas des professionnels nous ! Eux ils savent, ils connaissent des organismes mais nous quand tu sors tu sais pas ! Même si t'es motivé et tout ça si tu sais pas, tu vas pas aller très loin !

Donc vous avez abandonné mais vous en garder une image positive ? Oui oui, pour moi l'E2C, franchement, ça peut aider plein plein de gens et ça a aidé plein plein de gens. C'est un truc... il devrait y en avoir plus !

Vous le conseilleriez du coup ? Ah mais oui, bien sûr, bien sûr ! Mais bien sûr ! Faut pas rester là à rien faire. Qu'est ce que ça va t'apporter ? Bah rien ! Rien ! » Mounia, 19 ans, E2C Paris, abandon, sortie depuis 4 mois, formation qualifiante (BAFA)

Enfin, certains jeunes ne sont parvenus ni à élaborer un projet avant de quitter le dispositif, ni à en puiser quelque apport symbolique que ce soit. Dans ce cas, la bienveillance dont ils continuent de faire preuve à son égard se comprend au regard des réussites des jeunes qu'ils ont côtoyées ou des relations de confiance qu'ils ont tissées avec les formateurs ou enseignants. Pour les premiers, l'entrée en emploi ou en formation des jeunes qu'ils ont fréquentés dans la structure et avec qui ils ont souvent maintenu des contacts, leur permet de garder confiance en sa capacité à atteindre les objectifs qu'elle affiche. Même s'ils estiment que le dispositif n'était pas adapté à leurs ambitions ou qu'ils n'étaient pas encore prêts à s'y investir, ils considèrent que l'existence de telles structures est primordiale :

« Moi ce que je peux dire c'est que l'Épide c'est bien, c'est bien pour des personnes en difficulté. Parce que j'en ai vu là-bas, dans leur vie personnelle ça allait pas trop, mais tu voyais quand même que l'Épide cherchait quelque chose pour les rebooster, pour leur redonner la joie de vivre donc c'est bien franchement. C'est une bonne école pour les gens en difficulté et je le conseillerai sans difficulté. » Teddy, 21 ans, Épide Bordeaux, abandon, sortie depuis 6 mois, intérim

Pour les seconds, les souvenirs positifs reposent moins sur les expériences de réussite de leurs camarades que sur les relations qu'ils ont entretenues avec les formateurs et qui contrastent avec celles qu'ils avaient avec les enseignants dans leur scolarité passée.

« Et puis ce qui est bien là-bas, c'est qu'ils sont derrière vous. Même quand on était en train de courir et que t'as envie d'arrêter, ils te poussent « non tu vas pas lâcher, t'es pas une enfant, tu te pousses ». C'est bien ça, ils sont bien, ils sont derrière toi, ils t'aident C'est pas comme les autres là ou ils font juste leur job et qui s'en foutent. Eux ils sont derrière toi et en plus, ça se voit qu'ils aiment leur job et qu'ils veulent t'aider. (...) Après j'avais mon chef de section franchement je m'entendais trop bien avec. Moi je le considérais vraiment comme mon père, on avait trop de trucs en commun. Quand je pleurais il était là, et il m'a beaucoup aidé à faire un travail sur moi-même et tout ça. Et quand j'ai voulu partir il était là « non mais pars pas ! Reste là, sois mature, va au bout de ton projet, abandonne pas ! » Mais malgré tout je l'ai pas écouté.

Comment vous expliquez que ça se passe aussi bien avec les cadres à l'Épide alors que ça se passait aussi mal à l'école ? Parce que les profs à l'école ils essaient pas de te comprendre, de t'aider, de t'encourager alors que là-bas justement ils encouragent jusqu'à temps que vous y arriviez ! » Mathilde, 19 ans, Épide Bordeaux, abandon, sortie depuis 4 mois, en recherche d'emploi

Si l'« effet pygmalion » induit par ces relations n'a pas suffi à provoquer l'accrochage au dispositif, l'aide qui leur a été fournie lorsqu'ils y étaient présents, et la considération dont ils

étaient l'objet font de la fréquentation du dispositif une expérience positive. C'est également l'argument mis en exergue par Ahmed et Christophe pour justifier des souvenirs agréables qu'ils en gardent alors que tous deux quittent pourtant le dispositif à la suite d'un conflit avec l'un des membres de l'équipe éducative.

« *Vous gardez un bon souvenir de l'Épide ?* Oui parce que c'était des bonnes personnes. J'étais passé en conseil de discipline avant de partir et il y a eu une phrase qui m'a touché. Ils ont dit que même si on était de milieu banlieusard, des anciens dealers et tout ça, et bah ils avaient confiance en nous et qu'on pouvait quand même y arriver. Pour eux on n'était pas des déchets, la raclure, les bas fonds de la société en fait. Ils savaient qu'on pouvait devenir quelqu'un malgré notre passé et c'est ce qui m'avait touché. (...)

Du coup ça serait quoi pour vous les points négatifs de l'Épide ? Les points négatifs ils viendraient plutôt de nous, c'est nous qui mettons les points négatifs, par rapport à nos agissement mais c'est pas par rapport à eux. »
Christophe, 19 ans, abandon Épide Bordeaux, sorti depuis un an, en recherche d'emploi

« *Donc quand vous sortez de l'E2C vous avez l'impression d'en être au même point qu'avant ?* À peu près parce que quand je suis sorti de là-bas, le seul truc que j'avais en plus par rapport à quand j'y suis entré c'est mon CV et ma lettre de motivation qui étaient un peu plus pleins mais c'est tout.

Et pourtant vous en gardez un souvenir positif ? Ouais.

Alors que pourtant quand vous y entrez le but c'est d'avoir un taff, vous l'avez pas mais malgré tout c'est positif ? Bah ouais, parce que je vais pas leur cracher dessus. C'est pas vraiment de leur faute. Je sais pas. Je pourrais pas dire qu'ils m'ont pas aidé, ils m'ont aidé jusqu'au bout mais après il y a les choses qu'ont fait que.... Après j'avoue que j'aurais préféré sortir avec ma petite formation, mon petit taff, mon petit CDI, ça aurait été 10 fois mieux mais voilà, c'est comme ça, c'est passé. »
Ahmed, 19 ans, E2C Paris, abandon, sorti depuis un an, en recherche d'emploi ou d'une formation

Le conflit à l'origine de leur départ n'a pas suffi à détériorer la qualité du soutien apporté par l'équipe pédagogique, soulignant à nouveau l'importance des liens tissés avec les professionnels dans l'expérience du dispositif. De tels discours doivent néanmoins être mis en perspective avec l'un des principes phares de ces dispositifs : la responsabilisation des parcours. Si le conflit avec l'un des cadres ou des formateurs ne produit pas mécaniquement un rejet de l'encadrement dont ils ont bénéficié c'est aussi car ils se considèrent comme les instigateurs de ces conflits et *in fine* comme les seuls responsables de leur départ.

Alors qu'ils n'y sont parfois restés que peu de temps, pour certains jeunes le passage par un dispositif de rattachage a donc bel et bien permis l'accumulation de certaines compétences, une prise de confiance en soi et en l'avenir et, parfois, l'élaboration d'un projet professionnel. Quand bien même ils assurent que la fréquentation de ces dispositifs n'a eu aucun impact sur leur situation et n'a permis l'acquisition d'aucune compétence, la réussite des autres jeunes présents dans ces structures ou les relations nouées avec les formateurs justifient les regards bienveillants qu'ils portent encore sur ces dispositifs plusieurs mois ou plusieurs années après leur départ.

B) Un abandon du dispositif qui n'est pas synonyme de « retour en arrière »

Quel que fut leur motif d'inscription dans la structure, l'abandon du dispositif ne signifie pas le retour dans la séquence de rattachage et aucun des jeunes ne quitte le dispositif en réinvestissant exactement les activités qui étaient les leurs avant d'y entrer. Pour les jeunes qui étaient animés d'un désir de changement, les sentiments d'ennui, de solitude, d'« anormalité » déjà présents avant l'entrée dans le dispositif se renforcent à leur sortie. Des changements dans leur quotidien sont donc mis en place afin de mettre à profit ce qu'ils y ont appris :

« J'ai envie de travailler hein ! Je supporte pas ça là ! Je sais qu'on en paye les conséquences ! Depuis un an, je joue plus aux jeux vidéos ! Des fois, oui j'y joue, 50 minutes, mais c'est extrêmement rare ! Même l'ordinateur je m'en sers comme tout le monde, je regarde des vidéos, des vêtements, je vais sur Facebook. Je regarde la télé, je fais des trucs qu'on fait chez soi quoi mais je sors aussi de chez moi ! Je vais aider ma mère à faire les courses, quand je m'ennuie, je fais mon BMX, quand il y a pas entraînement de BMX, je fais du VTT dans les bois ou je fais du vélo avec mes amis !

Donc ça n'a plus rien à voir avec ce que vous faisiez avant ? Ah non, non, ça a plus rien à voir ! C'est autre chose, totalement !

Et comment vous expliquez cette transformation ? Je pense que c'est quand j'ai commencé le BMX, à rencontrer enfin des gens normaux et après l'E2C ça m'a mis un gros coup de pouce, un coup de boost, un coup d'accélérateur à fond ! »
Maxime, 20 ans, E2C Bordeaux, abandon, sorti depuis 8 mois, en recherche de formation

Outre « les coups de boost » impulsés par le passage par ces dispositifs, les compétences qu'ils y ont acquises sont autant d'éléments tangibles sur lesquels ils peuvent s'appuyer pour poursuivre leurs démarches d'insertion. Pour Christophe par exemple, les apports de l'Épide

se concentrent autour de sa capacité nouvelle à pouvoir argumenter et communiquer. Or, ces compétences peuvent être mobilisées auprès d'interlocuteurs institutionnels. Alors qu'avant son entrée à l'Épide, il avait totalement rompu les liens avec sa ML, il retourne s'y inscrire à sa sortie, persuadé que l'acquisition de ces nouvelles aptitudes associée à sa prise de confiance peuvent changer la donne et permettre aux conseillers de mieux comprendre sa demande et donc de mieux y répondre.

« Donc là vous allez à la Mission locale ? Parce que vous me disiez que ça vous avait servi à rien avant l'Épide... Oui, mais parce que maintenant j'arrive à communiquer, je suis un peu plus fouilleur en fait. Je demande, quand je parle je fais des phrases, je fais pas « oui, non, oui ». Maintenant je cherche à comprendre et à demander les choses, par exemple, « est-ce que vous pouvez me trouver ça ? Est-ce qu'il y a certaines possibilités ? ». J'utilise des mots que je n'utilisais pas en fait et maintenant les gens me comprennent et ils peuvent m'aider. Et ça c'est grâce à l'Épide. » Christophe, 19 ans, abandon Épide Bordeaux, sorti depuis un an, en recherche d'emploi

Le dispositif peut agir encore plus directement sur leur recherche d'emploi ou de formation. Malgré son abandon, Mounia reste en contact avec sa formatrice de l'E2C avec qui elle avait créé des liens étroits et elle n'hésite pas à lui demander des conseils lorsqu'elle doit passer des entretiens ou postuler à des offres. Elle parvient de la sorte, quelques semaines après sa sortie du dispositif, à concrétiser son projet en intégrant une formation qualifiante d'animatrice.

« Vous êtes toujours en contact avec l'E2C ? Ouais, ouais, même l'autre jour j'ai appelé ma formatrice référente pour qu'elle regarde mon CV ! Parce ma formatrice c'est vraiment une personne très gentille, très agréable... Parce qu'on s'entendait bien en fait.

Et vous trouvez ça important qu'ils gardent contact même après que vous soyez sortie ? Bah ouais, ça peut aider, on sait pas ce que l'avenir nous réserve, si ça se trouve on aura encore besoin d'eux. Ouais c'est bien franchement !

Et du coup cette formation maintenant, comment ça se passe ? Ça se passe super bien ! Ouais, je vois que je suis dans le milieu, c'est pas un truc d'orientation ou à chaque fois tu dois changer de stage et tout. Là c'est vraiment que ce qui m'intéresse ! » Mounia, 19 ans, E2C Paris, abandon, sortie depuis 4 mois, formation qualifiante (BAFA)

Les jeunes qui avaient pour objectif d'impulser une transformation de leur quotidien ne se découragent donc pas à la sortie du dispositif et ils poursuivent leurs démarches pour trouver une formation correspondant davantage à leur projet en s'appuyant sur les compétences qu'ils ont pu y acquérir. Leur désir de raccrocher – par la voie d'un dispositif spécifique ou d'une

formation classique - reste ardent et leur projet de « normalisation » ne disparaît pas avec leur abandon.

Mais qu'en est-il pour les jeunes qui affichaient des motivations extrinsèques au raccrochage et s'inscrivaient dans le dispositif sans le souci de modifier leur quotidien ? On observe que l'abandon ne correspond pas pour eux non plus à la reprise de leurs anciennes activités. La fréquentation de ces structures semble en effet avoir contribué à faire émerger des volontés de changements qui ne préexistaient pas. Pour ces jeunes qui n'avaient jamais travaillé durant la période de latence ni même entamé des démarches de recherche d'emploi, le dispositif a finalement permis de faire naître des volontés d'insertion. Ainsi, alors que Melissa s'était inscrite à l'E2C sous la pression de sa famille, qu'elle ne s'estimait pas prête à reprendre des études ni à entrer en emploi et qu'elle avait déjà fréquenté cinq dispositifs de raccrochage, c'est avec l'« envie de travailler » qu'elle sort de l'E2C. Les stages qu'elle y a effectués lui ont permis de reprendre confiance en elle et de se sentir prête à occuper un emploi.

« Vous diriez que ça vous a apporté quelque chose quand même l'E2C ? Ah bah oui ! Ça m'a donné envie de travailler donc c'est déjà pas mal ! C'est l'E2C qui vous a donné envie de travailler ? Oui oui ! Vous sauriez dire pourquoi ? Parce qu'avec les stages ça m'a aidé à me rendre compte que j'étais pas si bête que ça et voilà. » Melissa, 22 ans, E2C Paris, abandon, sortie depuis 8 mois, employée en restauration CDD

Jordi qui avait quant à lui intégré l'Épide sous la pression d'un juge, enclenche également des démarches de recherche d'emploi à sa sortie du dispositif mais baisse très vite les bras en constatant à son tour qu'il n'est pas aisé de se faire embaucher quand on ne détient aucun diplôme.

« Donc après l'Épide vous avez enclenché des démarches pour trouver un travail ? Oui, j'avais entrepris des démarches, je me suis inscrit à la Mission locale et à Pôle emploi mais après j'ai pas réussi à trouver du travail et je me suis fait renvoyer. » Jordi, 19 ans, abandon, Épide Bordeaux, sorti depuis un an et demi, employé en CDI

Le processus d'élaboration de la décision de raccrocher se déploie alors progressivement. Il renoue avec ses activités délinquantes mais se montre de plus en plus critique sur sa situation. Il prend conscience de son retard sur le calendrier social des âges de la vie, les tensions s'accumulent et les remises en questions sont nombreuses. À l'image de ce que nous avons décrit précédemment, un événement - en l'occurrence le décès de sa grand-mère - déclenche chez lui une volonté de transformation de son quotidien, ce qui le conduit à rompre totalement

avec ses activités délinquantes. Il reconsidère sa situation et prend la décision de quitter son quartier et de « *changer sa routine* ». Il reconfigure alors sa sphère amicale, prend ses distances « *avec les mauvaises fréquentations* » et choisit de ne s'entourer que de personnes qui légitiment et nourrissent sa volonté de changement. Ce n'est donc qu'après avoir quitté l'Épide qu'il met en place la « *socialisation anticipatrice* » qui aurait éventuellement pu le protéger d'un abandon.

« Et après je suis parti en région parisienne.

C'est vous qui avez choisi de quitter Bordeaux pour la région parisienne ?

Ouais, parce que là j'ai pas de connaissances de mon âge, j'ai que ma famille et des connaissances de la famille, donc c'est des personnes qui ont au moins la trentaine, qui sont actifs, qui travaillent et moi ça me met directement dans un cadre donc je peux pas me tromper ! Si je veux partager quelque chose avec ces personnes c'est forcément le travail.

Donc vous aviez besoin de partir ? Ouais, j'ai même laissé ma copine ! Parce que moi ma copine je l'ai connue quand j'avais de mauvaises fréquentations. Et moi j'ai eu un choix à faire. Soit je restais avec elle sur Bordeaux mais le problème c'est que je connaissais trop de mauvaises connaissances comparé à des gens qui travaillent ou qui comme vous vont à la fac ! Moi je connaissais pas ! Personne faisait des études dans mon entourage ou même il y avait pas de personnes qui travaillaient, qui avaient un job ! Je me suis dit si je veux quand même m'en sortir, il faut partir. Et le fait de changer de région ça m'a fait changer ! Parce qu'il y avait que là, en sortant de ce cercle de Bordeaux, en sortant de la région, en prenant du recul que je pouvais changer. (...) Il fallait que je change de cadre de vie, ma façon de vivre ! Si on change pas de vie, si on change pas sa routine, on pourra toujours dire « oui, je vais changer ». Mais si on change pas son quotidien moi je pense pas qu'on puisse changer !

Et qu'est-ce qui vous a poussé d'un coup à quitter Bordeaux alors ? Il s'est passé quelque chose ? En fait, oui. Ce que je vais vous dire ça va vous... Enfin vous allez voir. J'ai mon arrière grand-mère qui est décédée. En fait mon arrière grand-mère, on s'est toujours aimé, c'était quelque chose de très très fort et j'ai pensé à elle et je me suis dit, si je veux pas vivre dans la misère, dans la galère comme elle elle a vécu, je me suis dit, c'est maintenant qu'il faut que je prenne ma vie en main, c'est maintenant qu'il faut que je me bouge, que je change. Le changement pour moi c'était maintenant [rires]. Voilà je m'y suis pris là, à ma majorité, pour moi c'était le moment. Je me suis dit maintenant c'est le moment, faut que je change, faut que j'appuie sur les boutons, que j'actionne, que je mette ça en place. Bon ça a pas été compliqué, j'ai pris un billet de train et voilà. » Jordi, 19 ans, abandon, Épide Bordeaux, sorti depuis un an et demi, employé en CDI

Si dans le cas de Jordi la volonté de raccrocher n'a pas émergé au sein du dispositif comme ce fut le cas pour certains jeunes qui comme lui n'avaient pas l'intention de s'y investir lorsqu'ils s'y sont inscrits, il reste que la fréquentation de celui-ci lui a permis d'étayer son rapport au travail et de souhaiter obtenir un emploi. N'y parvenant pas, une période de crise s'est ouverte et des tensions qui ne préexistaient pas à son entrée dans le dispositif sont apparues, si bien qu'un événement a pu agir comme le déclencheur de sa volonté de raccrocher. Un an après sa sortie de l'Épide, il vit à Paris et est parvenu à obtenir un emploi en CDI, notamment grâce à la recomposition de son groupe de pairs. Le changement souhaité a donc pu se réaliser et son entrée en emploi lui a fourni les moyens de renouer avec une estime de soi positive et une confiance en l'avenir qui jusque-là lui faisaient défaut. Même si le lien qu'il établit entre la stabilité de sa situation actuelle et son passage par l'Épide est plus ténu que chez les jeunes en « sortie positive », il estime que la fréquentation de ce dispositif a contribué à produire des conditions propices à cette bifurcation :

« Avant j'étais dans mon tourbillon, je bougeais pas. Mais maintenant je me dis voilà la vie s'offre à moi, j'ai plus qu'à ! Moi je suis très optimiste par rapport à l'avenir. (...). Maintenant je perçois l'optimisme en moi. Parce qu'avant j'étais en dépression donc j'étais dans le noir, tout le temps. Maintenant je sais qu'il y a des possibilités ! Pour moi c'est déjà énorme ! Ma vie elle a totalement changé ! Maintenant je me lève le matin avant j'étais toujours assis sur un banc. Ma mentalité aussi elle a changé ! Il y a tellement de choses qui ont changé ! Parce qu'avant je faisais tellement rien ! Tout a changé ! Et puis maintenant je prends goût à plein de choses, je fais même des gâteaux maintenant (rires) ! Ma belle-mère à la maison, elle est enceinte, elle a vachement faim, elle a envie de gâteaux donc je lui fais un gâteau au chocolat ou des crêpes, plein de choses ! J'ai envie de faire plaisir aux gens ! Avant j'étais vachement égocentrique, auto-centré sur moi-même, je pensais qu'à mon bonheur personnel et finalement on oublie les autres et on oublie le plaisir parce que le plaisir c'est pas soi-même, c'est d'être avec les autres et de partager donc ça aussi ça a changé en moi ! (...)

Donc là vous m'expliquez que votre situation est stable, que vous êtes bien. Vous pensez que l'Épide a joué un rôle là-dedans ? Ouais, l'Épide on peut que prendre quelque-chose de l'Épide, on peut pas y perdre à l'Épide. Donc oui sûrement, après dire quoi ... je peux pas dire exactement. Si, se lever le matin parce que c'est obligatoire pour aller travailler et ça je pourrais dire que c'est grâce à l'Épide que je l'ai su. » Jordi, 19 ans, abandon, Épide Bordeaux, sorti depuis un an et demi, employé en CDI

Ces résultats permettent de souligner l'importance de la dimension symbolique du travail d'insertion (Zunigo, 2013). Dans le cas de ces jeunes, les dispositifs de raccrochage ne

produisent aucun changement de leur situation sociale. En revanche, ils contribuent à transformer les perceptions qu'ils ont de leur situation. En relayant les normes en vigueur dans le monde du travail, les dispositifs ont aussi participé à transformer leur rapport au monde et, lorsqu'ils quittent le dispositif, il devient plus difficile pour ces jeunes de s'accommoder de leur situation et de reprendre les mêmes activités. Si l'on s'en réfère au processus d'élaboration de la décision de raccrocher exposé précédemment, le dispositif semble contribuer à délégitimer les sens - objectifs et subjectifs - accordés jusque-là au temps libre. Ce sont moins les parents qui agissent ici comme des *passeurs de normes* et relaient les injonctions à l'activité¹³⁶ que les dispositifs par la voie des formateurs. La pertinence des activités menées avant l'entrée dans le dispositif est questionnée à la sortie de celui-ci. En ce sens, ces structures contribuent à transformer les rapports au temps libre, et aident à l'élaboration de la décision de raccrocher, même si cette décision est mise en acte plusieurs mois ou plusieurs années après en être sorti.

Ainsi, certains jeunes qui affichaient des motivations extrinsèques au moment de leur inscription dans le dispositif, envisagent d'y retourner, portés cette fois-ci par une volonté certaine de changement. C'est le cas de Mathilde qui s'était inscrite à l'Épide sous la pression de son éducatrice PJJ et car elle estimait que « *les militaires étaient trop beaux* ». Elle abandonne ce dispositif après deux mois mais multiplie les démarches pour trouver un emploi ou une formation dès sa sortie, sans succès. Elle se confronte alors aux mêmes désillusions professionnelles que les jeunes qui affichaient des motivations intrinsèques au raccrochage. Son inactivité devient de plus en plus pesante et, pour y mettre un terme, elle envisage au moment où nous la contactons de se réinscrire à l'Épide.

Si le dispositif peut ainsi entretenir ou contribuer à faire naître des volontés d'insertion professionnelle, tous ne parviennent pas comme Jordi à obtenir un emploi qui les intéressent ou comme Mounia à intégrer la formation souhaitée, et les difficultés d'insertion rencontrées à la sortie des structures n'aboutissent pas toujours à une volonté de retour vers les dispositifs. Pour Melissa qui estime que le principal apport de l'E2C est d'avoir fait émerger l'« *envie de travailler* », ses difficultés ne portent pas sur l'impossibilité d'obtenir un emploi mais sur le contenu du travail effectué. En effet, quelques semaines après son abandon, elle est recrutée en tant que serveuse dans un *fast food*. Toutefois, cet emploi ne suscite aucun intérêt et ne lui

¹³⁶ Une partie des jeunes qui avaient abandonné le dispositif et que nous avons pu recontacter n'avaient plus aucun lien avec leurs parents ou entretenaient avec eux des relations à tel point conflictuelles que le dialogue était impossible.

permet pas de renouer avec une confiance en elle-même et en l'avenir. Avant son arrivée à l'E2C, Melissa avait déjà fréquenté cinq dispositifs de raccrochage différents. Si l'emploi qu'elle occupe ne lui convient guère, qu'elle estime avoir une « *vie nulle* », une nouvelle inscription dans un dispositif de raccrochage ne lui apparaît pas crédible : elle a déjà expérimenté ces dispositifs et elle ne s'y est jamais épanouie. Elle n'entrevoit alors aucune alternative pour transformer sa situation et semble même s'y résigner.

La dimension symbolique du travail d'insertion est donc importante mais elle ne peut suppléer ses dimensions plus pratiques. La fréquentation du dispositif a permis de faire naître ou d'étayer un rapport au travail, mais elle n'a pas toujours donné les moyens de concrétiser ces nouvelles aspirations. Ainsi, bien que Maxime ait un projet défini depuis son passage à l'E2C et qu'il souhaite intégrer une formation en alternance, il ne parvient ni à trouver de patron qui accepte de le recruter ni à obtenir une place dans un CFA.

« Aujourd'hui j'essaie de trouver un contrat en alternance dans le prêt-à-porter. Mais c'est compliqué, moi j'aimerais commencer par un CAP et aller le plus haut possible. Je voudrais le faire en alternance avec le CFA de Bordeaux lac. Mais pour l'instant les CFA il y a plus de places. Après je fais des démarches, je vais chercher dans les magasins pour les contrats d'alternance mais j'ai commencé à abandonner parce que j'en ai fait je sais pas combien et soit il y avait plus de places soit ils voulaient pas, ils proposaient que des stages. Ouais mais moi je veux pas des stages, je veux un contrat d'alternance ! » Maxime, 20 ans, E2C Bordeaux, abandon, sorti depuis 8 mois, en recherche de formation

C'est également le cas d'Ikram qui a pu tester son projet lors de son passage à l'E2C et qui souhaite elle aussi trouver un contrat en alternance dans le secteur de la vente. Toutefois, ne se voyant opposer que des refus, elle se contente d'emplois non déclarés de baby-sitting.

Outre les réticences du marché de l'emploi à ouvrir ses portes aux non-diplômés, les volontés d'insertion et de changement peuvent aussi être contrariées par des difficultés financières. C'est le cas de Teddy qui depuis sa sortie de l'Épide a élaboré un projet et souhaite obtenir son BAFA. Cependant, il n'a pas les moyens de financer sa formation et travaille en intérim, faute de pouvoir raccrocher :

« Après j'ai fait la saison puis j'ai travaillé avec des enfants ce qui a confirmé mon choix de travailler là-dedans.
Et on vous a pas proposé une formation avec la Mission locale ? Bah pour le BAFA il faut payer. Et j'ai pas les sous pour payer la totalité du BAFA donc là je travaille en intérim et j'essaie de mettre des sous de côté.

Et la Mission locale peut pas vous aider ? Non, non. J'ai demandé à plusieurs reprises mais non ils peuvent pas. » Teddy, 21 ans, Épide Bordeaux, abandon, sortie depuis 6 mois, intérim

C'est également des difficultés d'ordre financier qui contraignent la réalisation du projet de Kendra qui souhaite reprendre « *l'école normale* ». Après son abandon du dispositif, elle s'est vue signifier la fin de son contrat « jeune majeur » conclu avec l'ASE et elle doit donc reporter son projet de réintégrer l'Éducation nationale. On retrouve donc ici un ingrédient du décrochage devenu, dans le cas de Kendra, un ingrédient entravant le raccrochage.

« Les études je vais les reprendre ça c'est sûr, ça reste toujours... Bon peut-être plus comme je voulais, refaire voilà comme tout le monde fait, le bac. Donc peut-être que je vais reprendre sur une autre forme, une formation diplômante ou quelque chose comme ça. En tout cas je vais les reprendre c'est sûr mais pour l'instant il faut vivre. Quand ça ira mieux, oui, je reprendrai. Quand j'aurai des économies, que je pourrai me permettre une formation de 6 mois, je saurai que je peux gérer, je pourrai. (...) Du coup, voilà le but aujourd'hui c'est vraiment d'essayer de survivre financièrement et puis voilà. » Kendra, 21 ans, E2C Paris, abandon, sortie depuis un an et demi, animatrice en CDD

Tous les jeunes qui ont abandonné les dispositifs et que nous avons pu recontacter ont multiplié les efforts pour s'insérer sur le marché du travail ou entamer une formation peu de temps après leur sortie. Mais ces démarches n'ont pas toujours porté leurs fruits. On peut supposer que leur arrêt rapide de la formation ne leur a pas permis de constituer un stock de compétences suffisant pour faire la différence sur le marché de l'emploi ou sur le marché éducatif, comme cela a pu être le cas pour une partie des jeunes qui ont achevé leur parcours de formation. Le temps passant et les difficultés d'insertion se multipliant, certains regrettent d'avoir quitté les dispositifs et envisagent d'y retourner. D'autres en revanche semblent s'être résignés aux contrats précaires et mal rémunérés et trois d'entre eux affirment être prêts « *à faire n'importe quoi* » pourvu qu'ils bénéficient d'un salaire et puissent quitter l'extrême précarité dans laquelle ils vivent.

Même si, comme nous l'annonçons en introduction, ces résultats doivent être saisis avec prudence, cet intérêt porté à la situation des jeunes quelques mois après leur sortie permet de mettre en lumière un certain nombre d'éléments qui nécessitent que l'on s'attarde désormais sur l'indicateur « sorties positives ».

C) Le taux de sorties positives : un indicateur galvaudé

Comme pour les dispositifs de prévention aux ruptures scolaires analysés par Millet et Thin (2014), et bien que les professionnels qui y travaillent le déplorent¹³⁷, à ce jour les effets des dispositifs de remédiation au décrochage sont réduits à des évaluations quantitatives réalisés à la demande des financeurs. Ces évaluations, nous l'avons déjà souligné, sont principalement indexées au taux de « sorties positives ». Aussi l'efficacité de ces dispositifs est-elle appréciée à l'aune d'un bilan coûts/bénéfices ; les bénéfices engageant le taux de jeunes entrés en emploi ou en formation à la sortie des structures et les coûts représentant les frais généraux de fonctionnement des dispositifs. C'est sur ce bilan coûts/bénéfices que s'appuie la Cour des comptes et le Secrétariat général pour la modernisation de l'action publique lorsqu'il s'agit d'estimer l'efficacité des actions menées pour lutter contre le décrochage. La Cour des comptes relève ainsi en 2015 que le coût des Épide est « très élevé » et elle invite en conséquence à « une meilleure maîtrise des coûts de fonctionnement à travers une réduction raisonnée du taux d'encadrement, un effort d'optimisation des implantations immobilières et un renforcement des partenariats au niveau local » (2015, p.86). De même, la labellisation des E2C est soumise à des audits effectués annuellement. Une E2C qui n'a pas atteint les objectifs assignés peut être invitée à quitter le réseau E2C, « sanction » qui entraîne la perte d'une partie de ses financements, la réduction de son équipe pédagogique et une diminution de sa capacité d'accueil. L'E2C de Bordeaux s'est ainsi vu refuser sa demande de financement auprès du Conseil Régional d'Aquitaine en 2011 car ce dernier considérait que le coût du dispositif était trop élevé au regard du nombre de jeunes accueillis et du taux d'insertion affiché¹³⁸ : « *La collectivité n'a pas adhéré estimant, et c'est le lieu commun à toutes les régions, que ce dispositif est trop coûteux. Pourtant, quand vous regardez les faits, un stagiaire de l'E2C coûte exactement le coût d'un collégien. Mais pour eux [les financeurs] l'E2C c'est une école de privilégiés, elle coûte trop cher*¹³⁹ [ancien directeur de l'E2C Bordeaux].

¹³⁷ Plusieurs formateurs exerçant au sein des Épide ou des E2C ont insisté lors des entretiens sur la nécessité de ne pas réduire leur travail à l'entrée ou non d'un jeune dans une formation ou un emploi, considérant qu'ils produisent « *au quotidien plein de choses qu'on ne peut mesurer* » comme « *la confiance en soi, la confiance dans le monde des adultes, et la confiance en l'avenir* ».

¹³⁸ Pour plus de détails sur ce point, cf. annexe 10 « Présentation de l'E2C de bordeaux »

¹³⁹ Le coût d'un stagiaire qui achève sa formation à l'E2C est évalué par la Cour des comptes à 11 200 euros. Ce coût est en moyenne de 27 000 euros pour les volontaires inscrits à l'Épide (Cour des comptes, 2015).

On le voit, l'indicateur « taux de sorties positives » n'est pas sans incidence sur le fonctionnement des dispositifs. Il conditionne leur financement et permet - ou non - leur pérennisation. Cependant, indexer ainsi leur utilité publique au seul taux de jeunes entrés en emploi ou en formation est problématique à plusieurs égards.

En premier lieu, cet indicateur évacue la parole des jeunes et fait des biens symboliques produits par ces dispositifs un point aveugle des évaluations. On ne sait rien de ce qu'ils produisent sur la subjectivité des jeunes et de la prégnance de leurs apports dans le temps long des parcours. Ces effets n'ont pourtant rien d'anodin. Lorsque l'on s'intéresse aux expériences qu'ont les jeunes des dispositifs, sans les réduire à des données purement quantitatives, et en laissant la parole aux premiers concernés, on relève que l'utilité de ces dispositifs est bien loin de se réduire à la seule entrée en emploi ou en formation. Indépendamment du type de sortie, les jeunes soulignent l'importance de la dimension symbolique du travail socio-éducatif. Lorsqu'ils sont interrogés sur les effets de telles structures, les changements identitaires sont les premiers à être évoqués et la liste des biens symboliques qu'ils ont dressée est longue : recomposition des liens sociaux, pacification du rapport à soi, à l'avenir et aux parents, nouveaux rythmes de vie, transformations vestimentaires, corporelles, etc.

Ainsi, qu'ils soient allés ou non au bout de leur parcours de formation dans le dispositif, qu'ils soient ou non en emploi ou en formation lorsque nous les recontactons, pour une très grande majorité des jeunes l'expérience du dispositif reste particulièrement positive. Même lorsque leurs objectifs n'ont pas été atteints ou qu'ils ont abandonné le parcours de formation, le dispositif reste majoritairement perçu comme une institution bienveillante qui a tenté d'insuffler un nouveau sens à leur quotidien, qui a pris le temps d'entendre leurs difficultés et qui leur a fait confiance. Si les apports subjectifs du dispositif associés à des apports techniques ou matériels peuvent produire une entrée en emploi ou en formation, dans tous les cas les bénéfices symboliques procurés par cette fréquentation apparaissent comme la clé de voûte de leur expérience et semblent souvent - au moins pour un temps - compenser les désillusions ou les difficultés qui peuvent apparaître lorsque le changement souhaité n'est pas réalisé à la sortie. À défaut de permettre l'entrée en emploi ou en formation, les biens symboliques acquis sont autant de ressources pour agir et se protéger des menaces de vulnérabilité qui pèsent parfois encore lourdement sur leur situation. En ce sens, ces biens symboliques ne sont pas de simples « effet collatéraux ». Ils participent de l'émancipation et

de l'autonomie des jeunes et servent indirectement mais pleinement l'objectif central qui est assigné à ces dispositifs, celui de l'entrée en emploi ou en formation.

De plus, et comme le relèvent Mazaud et Morel (2015), en ne prenant pas en compte ce type d'apports, c'est aussi tout un pan du travail réalisé au sein de ces dispositifs qui est laissé dans l'ombre. L'évaluation ne sanctionne que le résultat du parcours et ne laisse aucune place aux possibles progressions réalisées durant la formation, aux compétences sociales et personnelles qui ont y ont été développées, même si elles n'ont pas permis *in fine* une « sortie positive ». Les effets du travail d'accompagnement quotidien effectué par les formateurs et qui constitue pourtant le cœur de leur activité professionnelle ne sont donc pas pris en compte pour établir l'utilité des différentes actions entreprises au sein de ces dispositifs (Frétigné, 2013). C'est aussi sous cet angle que l'on doit lire l'invitation de la Cour des comptes à « réduire le taux d'encadrement des jeunes au sein des Épide » (2015, p.89).

L'absence de prise en compte de la parole des jeunes et la réduction des effets des dispositifs à des critères purement quantitatifs conduisent donc à sous-estimer les bénéfices que les jeunes peuvent en tirer, notamment lorsque ces derniers abandonnent la formation. Mais elles conduisent également à surestimer les profits perçus par ceux qui sont identifiés comme des « sortants positifs ». Nous l'avons souligné, être « en sortie positive » ne signifie pas nécessairement que les jeunes ont une situation sociale et économique leur permettant d'assouvir leur soif d'autonomie, que les emplois occupés correspondent aux emplois désirés, ou que la sécurité de leur emploi est assurée. Si le travail socio-éducatif les aide à s'adapter aux attentes des employeurs et à être perçus comme employables, il reste difficile d'affirmer qu'ils sont plus employables qu'ils ne l'étaient avant d'entrer dans le dispositif. Porter un *jean* plutôt qu'un jogging, se raser pour les garçons et se maquiller pour les filles, être courtois, utiliser le vouvoiement et délaisser les formulations familières face à un employeur, ne compensent pas le manque de qualification. Les effets symboliques ne doivent pas être sous-estimés, mais dans le contexte socio-économique actuel de telles compétences ne suffisent pas toujours à rivaliser avec des jeunes diplômés.

Une partie des sortants « positifs » se sont investis dans le dispositif, se sont pliés aux injonctions des formateurs et sont parvenus bon an mal an à achever leur parcours de formation. Cet accrochage au dispositif était pleinement soutenu par la doxa véhiculée par les formateurs selon laquelle les biens symboliques acquis dans le dispositif pouvaient pallier leur absence de diplôme. Or, le temps passant et les difficultés d'insertion se multipliant, ils

constatent que cette doxa est contestable, que les promesses affichées n'ont pas été tenues, en somme, que le dispositif n'a pas été à la hauteur de ses engagements. Déjà souvent ébranlé par un parcours scolaire durant lequel les efforts dans le travail personnel et l'assiduité aux cours n'ont pas été reconnus, le mérite, valeur étendard des dispositifs, se vide de sens et amène à relire les apports des structures avec plus de nuances. Alors que des sorties « négatives » peuvent produire des effets subjectifs propices à des bifurcations « positives » sur le long terme, des sorties « positives » peuvent quant à elles produire des désillusions et du ressentiment.

Si cet indicateur est donc incomplet, il masque aussi le système de contraintes dans lequel les dispositifs sont pris. Il ne faut pas oublier que les formateurs et enseignants n'ont pas toute latitude pour assurer l'insertion professionnelle des jeunes. Leur capacité à assurer un taux de sortie positive « satisfaisant » est pleinement indexée aux possibilités offertes par le marché du travail et le marché éducatif local (Mazaud et Morel, 2015). Pas plus qu'ils ne sont capables de les créer, les dispositifs ne peuvent s'opposer aux règles du marché du travail et à celles du marché éducatif et doivent composer avec les cartes qui sont en leurs mains.

La mobilisation d'un tel indicateur pour évaluer l'utilité de ces dispositifs peut alors encourager des pratiques peu profitables aux jeunes. Plus que de dénier les effets subjectifs produits, de telles évaluations peuvent alimenter des stratégies d'insertion dont l'efficacité pour les jeunes paraît relative. L'une de ces stratégies consiste à replacer certains jeunes dans un autre dispositif lorsque le parcours de formation est achevé et qu'aucune opportunité d'insertion ne se dessine.

« *Quels sont vos liens avec l'Épide ?* On a travaillé ensemble. Quand ils ont des jeunes qui ont encore besoin de temps, ils peuvent basculer vers l'école de la deuxième chance et inversement. On a des jeunes qui viennent de l'Épide, oui. » Cadre, E2C.

« *Vous avez des liens avec l'E2C ?* Oui, il y a eu des petits partenariats, « tiens je t'en donne un, j'en prends un ». C'est léger encore mais je pense qu'on doit pouvoir s'entendre. » Cadre, Épide

Conscients que le temps de l'accompagnement n'est pas toujours le temps de l'insertion, les formateurs peuvent donc jouer la carte du pragmatisme et tenter de retarder la sortie du jeune en facilitant son entrée dans un autre dispositif dont les modalités de fonctionnement et les finalités sont somme toute proches. Ils s'opposent ainsi implicitement aux diktats des tutelles qui imposent un temps précis et restreint pour parvenir à l'insertion du jeune. Mais ils

contribuent de la sorte à maintenir un taux de sortie positive « satisfaisant » et, ce faisant, l'illusion qu'un accompagnement de quelques mois suffit à produire une insertion pérenne sur le marché de l'emploi ou le marché éducatif. De plus, si formellement, une sortie est indéniablement « positive » lorsqu'elle se traduit par une entrée en formation, elle n'en est pas nécessairement une sur le plan subjectif. Ainsi, Gina ne trouve aucun emploi, et aucune formation adaptée à son projet. Après avoir fait face à plusieurs refus de la part des employeurs, elle est dirigée par son formateur à la fin de son parcours de formation à l'E2C vers un autre dispositif d'accompagnement dont elle n'entrevoit guère l'utilité.

« Donc du coup maintenant vous faites quoi ? Maintenant je suis à la recherche d'un patron et d'une entreprise et je suis dans une autre formation.

Quelle formation ? Bah en fait quand j'ai quitté l'E2C, vu que je suis repartie comme ça, sans rien, il y a un formateur qui m'a dit qu'il y avait une « info collective » dans un lycée donc j'y suis allée et la dame, elle a vu que j'étais déterminée et elle m'a proposé d'aller dans une formation pour chercher une entreprise en fait.

Une formation de quoi du coup ? Bah c'est à peu près la même chose.

Que l'E2C ? Oui, c'est un peu plus... comment ils appellent ça ? C'est un parcours sécurisé, c'est plus en fait dans le milieu hôtelier et dans la restauration.

Donc une formation qui vous donne quoi à la fin ? Un diplôme ? Non, c'est pour t'aider à trouver un employeur. Mais c'est vraiment comme l'E2C en fait. » Gina, 21 ans, E2C Paris, abandon, sortie depuis 3 mois, formation qualifiante

On ne peut donc se contenter de la seule prise en compte du ratio coûts/bénéfices pour évaluer l'utilité et l'efficacité de ces dispositifs d'une part car les bénéfices en question reposent sur l'indicateur « sorties positives » qui est contestable, dans un sens comme dans l'autre, et d'autre part car l'entrée en emploi ou en formation n'est pas le seul enjeu d'un parcours de rattachage. La confiance en soi, dans les adultes et les institutions est l'un des préalables à tout retour au travail scolaire ou salarié. Un tel résultat invite donc à introduire dans les évaluations de ces dispositifs d'autres critères que la seule entrée en emploi ou en formation ; et cela d'autant plus que, nous l'avons vu, cet indicateur n'est pas sans incidence sur les pratiques à l'œuvre au sein des dispositifs, et particulièrement sur les procédures de recrutement.

Si les résultats présentés dans cette dernière partie méritent d'être approfondis et qu'il nous manque encore du recul sur les parcours des jeunes, les témoignages recueillis invitent à considérer que le passage par ces structures n'est jamais vain et qu'une part non négligeable des sorties, mêmes prématurées, est positive au regard de l'objectif d'insertion professionnelle affiché. Même quand les volontés d'insertion ne préexistent pas aux inscriptions, les dispositifs sont en mesure de les faire naître. Et lorsqu'ils ne les font pas naître, ils peuvent contribuer à une remise en question de sa situation qui quelques mois ou quelques années plus tard pourra aboutir à l'émergence d'une volonté de raccrocher. Les catégories de « sorties positives » et de « sorties négatives » élaborées par les dispositifs à la demande de leurs financeurs dans un souci d'évaluation de leurs actions semblent peu pertinentes dès lors que l'on place au même niveau les effets symboliques des dispositifs et leurs effets sociaux, et que l'on prend acte de leurs interdépendances (Frétygné, 2013). Ces effets multiples, interreliés et souvent différés ne peuvent être quantifiés mais à l'écoute des discours recueillis, leurs impacts sur les parcours sont à la fois incontestables et décisifs.

Pour autant, il serait utopique de considérer que les dispositifs sont en mesure de proposer à tous une insertion stable, durable et épanouissante sur le marché du travail ou sur le marché éducatif. Aussi importantes soient-elles pour les jeunes, les compétences acquises au sein de ces dispositifs ne sont pas toujours en mesure de leur assurer une place dans le monde professionnel. Pour quelques-uns des jeunes rencontrés, et qu'ils soient considérés comme des jeunes en sortie « positive » ou non, leur arrêt scolaire - bien que regretté - marque encore leurs trajectoires et ne permet pas d'achever la rupture qu'ils souhaitent pourtant vivement apposer sur leur parcours biographique. Force est de constater que pour certains le décrochage scolaire reste la pierre angulaire de leur parcours de vie et semble marquer durablement l'espace de leurs possibles.

Alors qu'au début de ce travail nous nous demandions où fixer le début du processus de raccrochage, au moment de le conclure, une autre question se pose : où fixer la fin de ce processus ? À partir de quel moment peut-on considérer qu'il s'achève ? Les résultats exposés dans ces lignes posent la question de la pertinence des choix que nous avons faits quant à la délimitation des séquences du processus de raccrochage : la séquence d'accrochage au dispositif marque-t-elle véritablement la fin de ce processus ? Il apparaît difficile de répondre

à cette question tant les parcours des jeunes sont singuliers et engagent des expériences sociales, scolaires et personnelles variées. Quoiqu'il en soit, si le raccrochage est le pendant événementiel du décrochage, il est désormais évident que ces deux événements n'ont pas les mêmes impacts sur les parcours. Pour tous les jeunes rencontrés, le décrochage - quelles qu'en soient les ingrédients - est un événement qui a provoqué une bifurcation dans leur parcours et dont les conséquences ont contaminé l'ensemble des trajectoires de vie. En revanche, le raccrochage n'a pas toujours suffi à provoquer la bifurcation espérée, fut-il associé à un accrochage au dispositif. Il est indéniable qu'il est plus facile de quitter l'école que d'y revenir et que le décrochage scolaire a des effets qui ne peuvent être réparés ou compensés par des dispositifs qui ne proposent que des formations courtes, des enseignements de faible niveau scolaire, qui ne sont pas habilités à délivrer de diplômes ou qui, dans le cas des SRE, n'ont pas les moyens de préparer la reprise d'une scolarité « traditionnelle ».

Conclusion générale

Le travail restitué dans ces lignes s'est construit sur le constat d'une faible connaissance des modalités et des conditions de retour dans un parcours de formation d'une partie des jeunes décrocheurs français alors même que la lutte contre le décrochage scolaire s'est imposée sur le devant de la scène politique et que les mesures et les dispositifs publics de remédiation au décrochage scolaire se multiplient. L'ambition d'éclairer les mécanismes d'élaboration de la décision de raccrocher et plus largement les parcours « post-décrochage » s'est structurée autour de plusieurs questions de recherche :

- Pourquoi et comment des jeunes décident-ils de quitter l'école puis de s'inscrire dans un dispositif de remédiation au décrochage scolaire ?
- Quelles pratiques et quelles modalités pédagogiques sont déployées au sein de ces structures ? Pourquoi celles-ci favorisent-elles la réussite des uns et non celle des autres ?
- Quels sont les effets de la fréquentation de tels dispositifs sur les parcours biographiques ?

Afin de traiter ces questions, nous avons réalisé 120 entretiens avec des jeunes âgés de 18 à 28 ans inscrits ou ayant été inscrits au sein d'une E2C, d'un Épide ou d'une SRE. Ces entretiens ont été associés à des séances d'observation prolongées au sein de six structures, dans le but d'étudier au plus près les modalités pédagogiques qui y sont développées. Notre présence dans ces dispositifs a permis la réalisation d'une trentaine d'entretiens collectifs ou individuels avec des enseignants, formateurs, cadres et directeurs de ces structures, et dans certains cas, la consultation des dossiers des jeunes.

En nous appuyant sur les résultats des enquêtes menées sur le décrochage scolaire et sur celles - plus rares - existant sur le raccrochage scolaire et professionnel, nous avons fait de la dimension temporelle un axe central de notre analyse. Celle-ci a été traitée en mobilisant le modèle « bifurcatif » distingué par de Coninck et Godard (1990) et les enquêtes sociologiques portant sur l'analyse des processus (Mendez et *al.*, 2010). Le raccrochage a ainsi été appréhendé sous l'angle d'un processus et défini comme la somme des séquences de décrochage, de raccrochage et d'accrochage aux dispositifs « seconde chance », dont la forme est indexée aux ingrédients de l'action - ou ingrédients du processus - qui émergent des

contextes dans lesquels les jeunes sont insérés, et qui sont susceptibles de se transformer ou de disparaître au fil du temps, soit sous l'impulsion d'une transformation objective des contextes, soit sous l'impulsion d'une transformation dans les manières de percevoir ces contextes et d'établir la pertinence des éléments qui les composent.

Une telle approche permettait de prendre en compte la dimension temporelle du raccrochage en ne le réduisant ni à ses origines ni à ses finalités, et sans non plus faire l'impasse d'un temps plus court, celui des événements. L'enjeu était de parvenir à identifier les ingrédients agissant sur chaque séquence de ce processus et de restituer leurs modalités d'apparition par l'exploration des éléments des parcours de vie jugés significatifs par les jeunes.

Nous reviendrons tout d'abord sur les principaux résultats de notre travail en présentant les réponses qui ont pu être apportées à nos questions de recherche puis nous explorerons les prolongements possibles à celui-ci. Nous finirons par questionner les actions publiques actuellement développées pour lutter contre le décrochage scolaire.

A) Résultats principaux

À l'issue de ce travail, un premier constat général peut être dressé. Alors que certains voient dans le décrochage scolaire la manifestation de traits de personnalité plus prompts à la fainéantise, à la dépression, à la violence ou la moindre présence de capacités cognitives et alors que de premiers liens entre décrochage et radicalisation religieuse sont faits¹⁴⁰, les jeunes que nous avons rencontrés ne sont ni des victimes acculées dépourvus de moyens de résistance, ni des êtres irrationnels présentant des défauts de rationalité ou un quotient intellectuel plus faible que la moyenne, ni des cancre paresseux et fainéants, ni encore des délinquants avides de violence. Ils savent produire du sens sur leurs actions et en restituer les ressorts. Ils ne tentent pas de se soustraire aux normes sociales mais aspirent à s'y conformer. En somme, aucune caractéristique personnelle ou sociale particulière ne saurait les distinguer des jeunes qui obtiennent un diplôme.

Au-delà de cette remarque d'ordre général, 4 principaux résultats peuvent être soulignés :

1/ L'exploration de la séquence de décrochage met en lumière des trajectoires et des facteurs propices au décrochage scolaire déjà connus et identifiés dans de nombreuses enquêtes. Un

¹⁴⁰ Ce lien a notamment été fait le 30 mars 2016 lors d'une interview sur la chaîne « Public Sénat » par Samia Ghali, sénatrice PS des Bouches-du-Rhône. Elle assurait alors que le décrochage scolaire était une « cause » de la radicalisation. Cf. [<http://www.publicsenat.fr/lcp/politique/ghali-jeunes-decrochage-scolaire-un-terreau-radicalisme-1293275>]

contexte socio-familial précaire, une situation scolaire conflictuelle, des événements personnels déstabilisants favorisent le retrait de l'école. Mais la diversité des processus de décrochage et des caractéristiques socio-économiques des jeunes concernés nous invitent également à souligner qu'aucun facteur ou contexte de vie n'est en lui-même un déterminant au décrochage. En s'inscrivant contre les approches balistiques des parcours biographiques (de Coninck & Godard, 1990), nous avons constaté que les caractéristiques sociales, économiques et culturelles des jeunes n'influencent jamais à elles seules et pour elles seules les trajectoires scolaires. C'est dans leur relation réciproque avec les caractéristiques des contextes socio-économiques et biographiques que peuvent se comprendre leurs impacts sur les trajectoires scolaires. Cette perméabilité des trajectoires de vie permet l'émergence progressive de deux principaux ingrédients au décrochage scolaire : la croyance en l'inutilité de l'école pour la réussite sociale future qui est indexée à une perte de confiance dans l'idéal universaliste porté par l'institution scolaire, et celle de son inutilité pour dépasser les conflits personnels et/ou scolaires qui agitent et contraignent leur vie quotidienne.

Les modalités d'émergence de ces deux ingrédients du décrochage divergent mais leurs effets sur le processus sont semblables. Dans un premier cas, un changement inductif progressif indépendant d'une transformation des contextes de vie est à l'origine du basculement de la séquence : les expériences scolaires des *autrui significatifs* et les urgences du présent contribuent à retenir du contexte socio-économique des éléments qui sont en défaveur de la scolarité et, dans un mouvement réciproque, les expériences scolaires leur donnent une dimension instrumentale. Dans un second cas, un événement ou une succession d'événements intra ou extra-scolaires, dont les contingences ne peuvent être réprimées, bouleversent les contextes de vie et permettent l'apparition d'ingrédients du décrochage. Dans les deux cas, le retrait de l'école est structuré autour d'un sentiment d'incompatibilité avec le système scolaire et de la sensation de ne pas y avoir sa place qui marquent durablement les trajectoires et les rapports à l'institution scolaire.

2/ Les expériences scolaires, sociales et personnelles qui précipitent le décrochage ne sont pas sans incidence sur la séquence de rattachage. La décision de rattachage s'inscrit dans une temporalité longue allant de quelques mois à plusieurs années. Elle s'articule autour de plusieurs phases qui transforment le rapport au temps libre et à l'inactivité et rendent obsolètes une partie des ingrédients du décrochage de sorte que la reprise d'un parcours de formation devient une option légitime. Loin d'être un temps « creux », la séquence de rattachage est un temps ambigu au sein duquel se multiplient les expériences et se côtoient

tour à tour des sensations de soulagement, de liberté, de satisfaction, d'ennui et de désenchantement propices à la prise de décision. Tous les jeunes s'accordent sur le fait que les injonctions à la reprise scolaire qu'elles viennent des parents, des pairs ou des institutions n'ont d'effets que lorsqu'ils sont « prêts » à leur porter attention et que l'enfermement dans le quotidien et l'absence de perspective pour en sortir leur donnent voix au chapitre.

Pour autant, il ne suffit pas que les jeunes soient prêts à raccrocher pour que l'école ou les dispositifs de remédiation soient prêts à les accueillir. Ils doivent encore résister *aux logiques d'évaluation et de tri* effectuées par les dispositifs d'accompagnement et par ceux de remédiation au décrochage, eux-mêmes tenus par la nécessité de faire la preuve de leur efficacité. On observe ainsi une déconnexion entre les temporalités individuelles et les temporalités des institutions qui allonge la séquence de raccrochage et entrave le basculement de la séquence.

3/ En outre, l'accrochage au dispositif n'est jamais assuré. Le retour à la forme scolaire, future recomposée, n'est pas exempt de tensions et de doutes. Le passage d'*un engagement en acte* à *un engagement en état* est facilité par un ensemble d'ingrédients qui se construit dans le temps long du parcours et dont la solidité se forge dans un temps plus court, celui de la présence dans le dispositif. Deux principaux types d'ingrédients à l'accrochage ont été identifiés. Une partie de ces ingrédients se construit durant la séquence de raccrochage et préexiste donc à l'entrée dans le dispositif. Les démarches entreprises pour s'insérer dans le monde du travail ont permis l'acquisition d'un *sens du réalisme social* qui agit comme un facteur protecteur au sein des dispositifs. La reconstitution des réseaux amicaux et l'émergence d'un *projet de normalisation* trouvent un écho immédiat auprès des formateurs et facilitent l'acceptation des normes en vigueur dans ces dispositifs.

L'autre type d'ingrédients favorables à l'accrochage repose sur la reconstitution de la *forme scolaire* proposée par les dispositifs et qui transite par des relations personnalisées, des apprentissages individualisés ou encore des évaluations bienveillantes, dont les jeunes se saisissent différemment selon leur passé scolaire et leurs aspirations. Lorsque le dispositif tend à reproduire des situations emblématiques de leur scolarité passée, fussent-elles exceptionnelles et anecdotiques, la rupture est consommée, souvent de manière immédiate et brutale. Mais les abandons peuvent aussi concerner des jeunes qui y sont pleinement engagés. Ils sont alors liés à l'apparition d'un événement déstabilisant dont les contingences ne peuvent être contenues ni par les dispositifs, ni par les jeunes.

4/ Enfin, concernant les parcours « post-dispositif », nous avons constaté que les jeunes tirent de leur passage dans ces structures un ensemble de bénéfices symboliques permettant de pacifier leur rapport à eux-mêmes, ce qui justifie les souvenirs positifs qu'ils en gardent même lorsque leur projet professionnel ou scolaire n'a pas pu se concrétiser. Toutefois, l'action de ces dispositifs et leurs effets sur les trajectoires scolaires et professionnelles sont fortement contraints par l'environnement social et économique et par la concurrence à laquelle les jeunes sont exposés sur le marché du travail et sur le marché éducatif. Lorsqu'ils poursuivent leur scolarité, une partie des ingrédients qui jouaient en faveur de leur accrochage au dispositif deviennent des leviers d'accrochage à l'école « traditionnelle », ce qui n'évite pas les heurts avec les enseignants et les regrets de ne pas voir les modalités pédagogiques à l'œuvre dans les dispositifs « seconde chance » se généraliser. Lorsqu'ils quittent ces structures pour entrer sur le marché du travail, certains trouvent rapidement un emploi en s'appuyant sur le réseau social constitué au sein du dispositif ou en convertissant l'un de leur stage en emploi. Mais face aux difficultés d'insertion, certains renoncent à leurs ambitions premières - pourtant déjà réduites par l'acquisition d'un *sens du réalisme social* avant l'entrée dans le dispositif - et se contentent de contrats précaires, sans réel espoir d'éclaircissement de leur horizon professionnel.

B) Les perspectives d'approfondissement de ce travail

Ce travail trouve donc son origine dans le constat de l'existence de points aveugles à investir pour mieux saisir les parcours des jeunes qui quittent l'école sans diplôme et leur devenir après le décrochage. Toutefois, il laisse en suspens un certain nombre d'éléments qui mériteraient d'être investigués et crée également des zones d'ombre qu'il conviendra d'éclaircir. Trois principales orientations et perspectives d'approfondissement à ce travail peuvent être dégagées :

1. Le non-recours : quid des jeunes qui ne raccrochent pas ?

Cette thèse se donnant pour objectif de saisir les processus de raccrochage, notre attention s'est exclusivement portée sur les jeunes décrocheurs qui raccrochent. Pourtant, tous les décrocheurs ne raccrochent pas. Notre travail a permis de relever certaines difficultés rencontrées pour reprendre un parcours de formation qui, rapportées à la typologie de Warin sur les motifs de non-recours (2010), auraient également pu se muer en raisons de non-recours aux dispositifs de raccrochage. Sans multiplication de recherches individuelles ou en l'absence des conseils de leurs proches, certains jeunes n'auraient jamais eu connaissance du

dispositif qu'ils ont rejoint par la suite. Parmi ceux qui sont parvenus à en prendre connaissance, certains n'auraient pu s'y inscrire s'ils n'avaient pas eu les ressources pour déménager et s'en rapprocher. Enfin, ceux qui ont effectué une demande de rattachement auprès de l'institution scolaire mais se sont vus signifier une fin de non recevoir auraient pu ne jamais rattachement s'ils n'avaient pas été recrutés dans un dispositif de rattachement. Toutefois, cela ne fut pas le cas des jeunes que nous avons rencontrés et l'on reste dans le domaine de l'hypothétique : tous ont pu s'appuyer sur un ensemble de ressources pour surmonter ces obstacles. Cela signifie-t-il que les jeunes qui ne rattachent pas ne disposent pas de telles ressources ? Présenteraient-ils des caractéristiques sociodémographiques ou des expériences scolaires différentes de ceux que nous avons rencontrés ? Parviennent-ils, contrairement aux rattachement, à trouver des ressources leur permettant de donner un sens à leur quotidien après le décrochage ?

Sur ce point, on relève que le genre n'est pas apparu comme un critère déterminant dans les processus de rattachement : aucune différence particulière n'a été relevée entre jeunes femmes et jeunes hommes, que cela soit dans les manières d'élaborer la décision de rattachement ou dans celles de s'attacher au dispositif. Pourtant on sait que le genre est une variable qui influence le processus de décrochage, et particulièrement les motifs invoqués pour l'expliquer (Bernard & Michaut, 2016). Par exemple, alors que les grossesses font partie des principaux motifs de décrochage¹⁴¹, seules 5 jeunes femmes rencontrées sur 52 étaient aussi mères et uniquement deux d'entre elles étaient tombées enceinte alors qu'elles étaient encore scolarisées. Les mères apparaissent donc sous-représentées dans notre corpus d'entretiens. Une piste explicative peut être avancée mais mériterait d'être approfondie : il est possible de considérer que ces jeunes mères rattachent moins car leur statut de parent leur permet de se débarrasser de celui de décrocheur, donne un sens à leur quotidien et concrétise une aspiration à la normalité, sans que le rattachement ne soit nécessaire.

Si l'on se réfère à la typologie du non-recours de Warin (2010), on constate que les obstacles au rattachement susmentionnés ne concernent pas tous les motifs possibles de non-recours. Il conviendrait donc à la fois de tester de manière plus approfondie les motifs de non-recours apparus « en creux » dans ce travail et qui, à ce stade, ne peuvent être considérés que comme des difficultés freinant le rattachement mais ne l'interdisant pas, et également de découvrir

¹⁴¹ Bernard et Michaut relèvent ainsi que des raisons familiales au décrochage sont avancées par 45,4% des filles contre 25,2% des garçons, et que parmi ces raisons familiales les grossesses arrivent en tête (2016, p.11).

d'autres motifs possibles de non-recours aux dispositifs de rattachement. Pour ce faire, plusieurs pistes pourraient être explorées :

a) Comprendre les motifs de non-recours requiert en premier lieu d'aller à la rencontre des jeunes qui ne rattachent pas afin de retracer leur parcours. Si par définition les jeunes qui ne rattachent pas ne sont regroupés dans aucun espace particulier, il serait toutefois possible de prendre contact avec eux en s'appuyant sur la base de données du SIEI. Indexé à la réalisation d'entretiens, un suivi étroit du parcours de ces jeunes dès qu'ils décrochent permettrait d'analyser plus finement les ingrédients à l'œuvre dans le rattachement et leurs modalités de constitution ou de disparition, ce qui apporterait de la nuance au modèle séquentiel développé dans ce travail. Par exemple, nous avons constaté que les sensations d'ennui durant la séquence de rattachement conduisent à se lancer à la recherche d'un emploi, mais on ne sait guère pourquoi ces sensations d'ennui déclenchent à un certain moment une mise en mouvement. *A contrario*, et sans présupposer du devenir des jeunes, ce suivi étroit dès le décrochement pourrait permettre de saisir la variété des parcours et de ne pas faire l'impasse des trajectoires de ceux qui ne retournent pas en formation. Sur le plan méthodologique, la mise en œuvre d'un tel suivi pourrait s'inspirer du documentaire « Les bannis de l'école » réalisé par Géraldine Levasseur et Aymone De Chanterac. On y découvre les portraits de quatre jeunes en situation de rupture scolaire qui se sont vus confier une caméra afin de filmer leur quotidien sans école. Un tel procédé, associé à des rencontres récurrentes avec les jeunes afin d'échanger sur les images filmées, permettrait d'être au cœur du processus décisionnel, de mieux saisir les transitions entre les séquences et, éventuellement, la précarité et la réversibilité de ces transitions, ce qui n'a pas été possible au cours de ce travail.

b) L'un des obstacles au rattachement à trait selon les jeunes à un accompagnement inadéquat des dispositifs d'accompagnement ne leur permettant pas - ou difficilement - d'avoir accès à des solutions de rattachement qui correspondent à leurs attentes. Investir les ML et les CIO pourrait permettre de trianguler leur point de vue en s'intéressant également aux difficultés rencontrées par les conseillers. Il semble aussi nécessaire de s'attacher à définir les effets des dernières actions mises en œuvre afin de rendre l'offre de rattachement plus accessible, en particulier le « numéro vert » à destination des jeunes décrocheurs et les sites internet « ma deuxième chance » et « reviens te former » qui permettent des échanges téléphoniques ou des *tchats* avec des conseillers : ces outils sont-ils mobilisés ? Par qui ? Les jeunes eux-mêmes, leurs parents ? Le public ciblé est-il bel et bien celui qui se saisit de ces outils ? Qui sont les conseillers qui assurent l'orientation des jeunes sur ces plateformes ? Comment ont-ils été

recrutés et formés ? Sur quels critères fondent-ils l'évaluation de la situation du jeune et l'efficacité de sa demande ? Sont-ils incités à favoriser l'insertion professionnelle ou le retour en formation scolaire ? Ont-ils des liens avec les dispositifs de rattachement ? Qu'en connaissent-ils ? Quelle est la place attribuée à ces plateformes au sein des dispositifs d'insertion ? Cela ne conduit-il pas à une mise en concurrence avec les ML ou les CIO ? Ces actions permettent-elles une plus grande réactivité face aux demandes et un ajustement des temporalités de l'institution à celle des jeunes ?

Bien que cela ne puisse être considéré comme un résultat significatif, nous nous sommes mis quelques instants dans la peau d'un décrocheur souhaitant rattachement. Nous avons navigué sur le site internet « reviens te former » et avons laissé nos coordonnées afin d'être recontacté par un conseiller. Ce n'est que deux mois plus tard que nous avons reçu un mail automatique nous invitant à entrer notre numéro de téléphone pour être rappelé.



Capture d'écran, mail automatique "reviens te former" - le 8/09/15

Précisons que nous avons laissé nos coordonnées en juillet, durant les vacances scolaires, ce qui peut justifier de la réponse tardive qui nous a été faite. Toutefois, comme l'ont souligné les directeurs des dispositifs de rattachement, la période d'été est aussi la période durant laquelle les demandes d'inscription sont les plus fortes, la perspective de la rentrée scolaire jouant souvent un rôle actif dans la prise de décision de rattachement. De plus, si nous avons souhaité un retour en scolarité « classique », cela aurait nécessité une inscription dans un établissement avant la rentrée. Or, la réponse nous a été adressée le 8 septembre.

c) Éclairer les motifs de non-recours nécessite enfin de se pencher sur les parcours des jeunes dont les demandes d'inscription sont refusées par l'institution scolaire ou les dispositifs de rattachement. Si les formateurs ou enseignants nous ont assuré les rediriger vers des structures « *plus adaptées* », les jeunes s'en saisissent-ils ? Face à ces refus - émanant des dispositifs ou de l'école elle-même - certains ne renoncent-ils pas à leur volonté de rattacher ? Par ailleurs, si nous avons pu assister à des procédures de recrutement dans certains dispositifs et parfois consulter les dossiers de jeunes n'ayant pas été recrutés, peu d'informations, si ce n'est celles présentées sur les sites internet et apportées par les enseignants, ont pu être récoltées sur les procédures de recrutement au sein des SRE. Il convient donc d'approfondir la connaissance des procédures de recrutement de manière générale et plus particulièrement au sein des SRE tout en s'intéressant aux raisons pour lesquelles les retours à l'école traditionnelle sont aussi difficiles. La question des effets de la promulgation du « droit de retour en formation initiale » dont les jeunes rencontrés n'ont pas bénéficié pourrait également être posée : énoncer un nouveau droit est-il suffisant pour que les pratiques s'y ajustent ? Comme le démontre Frétigné à propos du droit individuel à la formation (DIF), la prudence s'impose : l'égalité d'accès à un droit ne garantit pas *de facto* l'égalité des chances (Frétigné, 2013).

2. ... et de ceux qui rattachent ailleurs ?

S'il est indéniable que tous les décrocheurs ne rattachent pas, il faut aussi souligner que les rattachements ne rattachent pas tous par le biais d'un des trois types de dispositif investigués. Devant la multiplication des mesures et des dispositifs mis en œuvre pour favoriser l'insertion des jeunes - diplômés ou non - les possibilités de rattachement sont plus larges que ce que pourrait suggérer ce travail. Porter l'attention sur d'autres lieux de rattachement permettrait donc de découvrir des ingrédients du rattachement et de l'accrochage qui ne sont pas apparus ici. Différents dispositifs pourraient ainsi être investigués :

a) Des dispositifs spécialement mis en œuvre pour les jeunes décrocheurs tels que les Pôles Relais Insertion qui dépendent des MLDS et accueillent des jeunes en voie de décrochage ou ayant décroché depuis moins d'un an. Quels sont les effets de ces dispositifs ? Leur rattachement à l'Éducation nationale favorise-t-il les retours dans des cursus traditionnels ? Que produit l'association au sein d'un même dispositif de jeunes ayant déjà décroché et de jeunes étant en voie de déscolarisation ?

b) Des dispositifs à destination des jeunes qu'ils soient diplômés ou non tels que le Contrat d'insertion dans la vie sociale (CIVIS) ou la Garantie Jeune (GJ) qui se destinent à des publics

considérés comme étant « en grande précarité » : quel type d'accompagnement est proposé à ces jeunes ? La rémunération perçue dans le cadre de ces dispositifs - sensiblement plus élevée que celle perçue au sein des E2C et des Épide - facilite-t-elle le raccrochage et l'accrochage ?

c) Des dispositifs de formation continue ouverts à tous les adultes souhaitant se former ou entreprendre une reconversion professionnelle, tels que le GRETA¹⁴² ou l'Association pour la formation professionnelle des adultes (AFPA)¹⁴³. Sans disposer de chiffres précis, la directrice du GRETA de Bordeaux nous a appris que cet organisme accueillait régulièrement des jeunes sans diplôme souhaitant reprendre un parcours de formation, sans pour autant bénéficier d'un accompagnement particulier. Que produit la fréquentation d'un public d'adultes pour ces jeunes ? Les modalités pédagogiques déployées dans ces formations pour adultes sont-elles différentes de celles déployées dans les dispositifs de raccrochage ?

d) Les retours à l'école traditionnelle qui ne sont soutenus par aucun dispositif particulier. La promulgation du droit de retour en formation initiale pourrait faciliter le retour des décrocheurs dans un établissement traditionnel. Or, nous avons constaté que nombre d'ingrédients de l'accrochage sont indexés à la reconstitution de la forme scolaire proposée par les dispositifs. Que se passe-t-il donc lorsque les jeunes retombent de plain-pied dans cette forme scolaire ? N'est-ce pas un frein à l'accrochage ? La socialisation anticipatrice qui s'élabore avant le retour en formation suffit-elle à garantir l'accrochage ?

3. Et (encore) après ?

Un autre approfondissement semble nécessaire afin de parfaire la connaissance des processus de raccrochage et de leurs effets sur les parcours biographiques. Si nous avons pu nous entretenir avec 50 jeunes qui avaient quitté les dispositifs, ces entretiens ont été fait tout au plus trois ans après leur sortie. Il manque donc encore du recul sur ces parcours pour pouvoir saisir les effets sur le long terme de la fréquentation d'un dispositif « seconde chance », d'autant que nous avons constaté que plus les jeunes étaient sortis depuis longtemps, plus les apports symboliques des dispositifs étaient nuancés au regard des désillusions qui pouvaient survenir. Il en est de même pour les jeunes qui avaient quitté le dispositif pour rejoindre un

¹⁴² Les GRETA sont des groupements d'établissements publics locaux d'enseignement (EPL) qui mutualisent leurs ressources afin de proposer des actions de formation continue pour adultes.

¹⁴³ L'AFPA est quant à elle spécialisée dans la qualification professionnelle des demandeurs d'emploi. Elle propose des formations qualifiantes - et non diplômantes comme c'est le cas du GRETA - et une certification reconnue par le Ministère du travail.

curus scolaire ordinaire. Quelques mois après leur sortie du dispositif, ils jugeaient tout décrochage inenvisageable, y compris lorsque la formation suivie n'était pas celle souhaitée ou que le retour à la forme scolaire classique était source de tensions. Toutefois, le temps passant, sont-ils véritablement parvenus à s'accrocher à ces formations¹⁴⁴ ?

a) Il serait donc intéressant de recontacter ces 50 jeunes dans plusieurs années mais également d'élargir ce panel. Comme nous l'avons souligné, la grande majorité des jeunes qui ont abandonné le dispositif avant le terme de leur formation, et avec qui nous avons pu nous entretenir, garde un souvenir positif du dispositif. Mais cela est-il vraiment le cas de tous les jeunes qui abandonnent ? Pour le savoir, nous pourrions tenter de joindre des jeunes ayant abandonné leur parcours de formation en ajustant la manière de nous présenter. Nous pourrions par exemple lors des prises de contacts insister davantage sur notre intérêt pour leur parcours plutôt que sur leur expérience du dispositif.

b) Un autre point aveugle persiste sur cette question des abandons. Si les E2C et les Épide nous ont transmis sans difficulté les coordonnées d'une partie des jeunes qu'ils ont accueilli, y compris de ceux qui avaient démissionné ou qui avaient été exclus, cela n'a pas été le cas des SRE. Les arguments avancés pour motiver ces refus furent relativement similaires d'une SRE à l'autre : (re)trouver ces coordonnées nécessitait un temps qu'ils n'avaient pas, les abandons étaient « *très peu nombreux et non significatifs* », ils ne souhaitaient pas nous transmettre ces coordonnées sans informer par eux-mêmes les jeunes de notre démarche mais ils ne souhaitaient pas non plus avoir de contacts avec eux car « *pour certains, le départ s'était fait dans la violence* ». Ainsi, seuls deux entretiens ont pu être faits avec des jeunes qui avaient abandonné leur parcours au sein d'une SRE et tous deux avaient été scolarisés au CEPMO. Si notre présence dans les dispositifs, les conversations avec d'autres jeunes ou les enseignants ont pu permettre d'esquisser des difficultés propres au SRE (telles que l'impossibilité de percevoir l'allocation chômage), le point de vue de ces jeunes restent quasiment absent de l'analyse.

C) Prendre en considération les capacités d'action des jeunes décrocheurs

Bien que des prolongements et des approfondissements à ce travail soient possibles et souhaitables afin d'analyser plus finement les processus de raccrochage et les ingrédients qui

¹⁴⁴ Un des jeunes rencontrés au CEPMO trois ans plus tôt nous a ainsi recontacté pour nous apprendre qu'il avait bel et bien obtenu son baccalauréat dans la structure, mais que son entrée en faculté de philosophie n'avait pas été simple, notamment car il manquait de « cadre ». Il venait alors d'apprendre qu'il n'avait pas eu ses partiels et envisageait de se réorienter.

les composent, il permet d'ores et déjà d'esquisser quelques perspectives d'actions et renseignent sur l'efficacité de certaines des mesures développées ou en cours de développement pour remédier au décrochage scolaire.

1) Privilégier l'accompagnement plutôt que le repérage des décrocheurs

En premier lieu, ce travail a permis d'éclairer certains obstacles au raccrochage pouvant se muer en motifs de non-recours lorsqu'ils ne sont pas franchis. Nous avons vu que les expériences de « galère » personnelles, sociales, professionnelles durant la séquence de raccrochage contribuaient à faire naître des sensations de crise qui participaient pleinement à l'élaboration de la décision de raccrocher. Pourtant, les exhortations à raccrocher les jeunes le plus vite possible après qu'ils aient quitté l'école se multiplient. Rappelons que le Conseil européen recommandait le 22 avril 2013 que la « période de latence » n'excède pas 4 mois¹⁴⁵ ; une recommandation reprise en 2014 dans le cadre du Plan national de la garantie européenne pour la jeunesse.

Le repérage des décrocheurs est donc désormais considéré comme un enjeu majeur de l'accompagnement vers le raccrochage. Ce repérage est assuré par le biais du SIEI centralisé par la DGESCO. Par le croisement des bases de données des établissements scolaires, des centres de formation d'apprentis et des ML, le SIEI a pour objectif d'identifier les jeunes qui ont quitté l'école sans avoir obtenu de diplôme afin de pouvoir les recontacter individuellement par le biais des PSAD. Toutefois, et malgré les moyens conséquents alloués au SIEI et aux PSAD¹⁴⁶, cette procédure de repérage comporte plusieurs failles. Tout d'abord, le croisement des données ne se faisant que deux fois par an, il est impossible d'avoir accès en temps réel aux coordonnées des décrocheurs. De plus, la Cour des comptes souligne le manque de fiabilité des fichiers. Par exemple, le SIEI ne prend en compte ni les bases de données des dispositifs de raccrochage (Épide, E2C, ou dispositifs régionaux de qualifications) ni les bases de données des lycées militaires ou maritimes. La fiabilité des bases de données fournies par les établissements scolaires et les ML est également contestée. En définitive, des jeunes qui n'ont pas décroché ou qui ont déjà raccroché figurent dans ces listes. En 2014, sur 167 078 jeunes repérés par le SIEI, 26 650 n'étaient pas des décrocheurs, sur 114 002 jeunes contactés 27 095 avaient « déjà une solution » et 19 361 étaient

¹⁴⁵ Journal officiel de l'Union européenne, « Recommandation du Conseil du 22 avril 2013 » : Cf. [<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/ALL/?uri=CELEX:32013H0426>]

¹⁴⁶ D'après la Cour des comptes, la mise en place du SIEI a un eu coût initial de 7 millions d'euros, auquel se cumule le coût des PSAD estimé à 73 € par jeune contacté (Cour des comptes, 2015, p.54)

injoignables (Cour des comptes, 2015). Quand bien même de « vrais décrocheurs » parviennent-ils à être contactés, les effets en termes de raccrochage sont peu concluants : sur les 167 078 jeunes repérés par le SIEI en 2014, 33% ont été reçus en entretien, sans que l'on sache si ces entretiens ont conduit par la suite à la reprise d'un parcours de formation (*Ibid.*).

Pour justifier ce faible taux d'acceptation des entretiens proposés, les professionnels mettent en avant le rejet des institutions (École et ML) affiché par les jeunes lorsqu'ils sont contactés (*Ibid.*) ; un rejet que nous avons également observé chez les jeunes que nous avons rencontrés et qui était particulièrement prégnant au début de la séquence de raccrochage. Or, rappelons que celui-ci faisait pleinement partie du processus d'élaboration de la décision de raccrocher. Le rejet des institutions ne doit donc pas être lu comme un rejet définitif du raccrochage mais comme le refus d'une proposition d'accompagnement qui n'intervient pas au bon moment dans le parcours. Tenter d'accélérer le processus de raccrochage ne produit donc pas les effets espérés car le temps est au cœur de l'élaboration de la décision. *A fortiori*, le rendre « obligatoire » comme le suggère Nicolas Sarkozy¹⁴⁷ pourrait avoir des effets contre-productifs. La multiplication des expériences durant la séquence de raccrochage ne permet pas seulement l'élaboration de la décision de raccrocher, elle permet aussi l'apparition et le développement de motivations intrinsèques au raccrochage. Or, sans être suffisantes, de telles motivations sont propices à l'accrochage au dispositif car elles permettent la mise en œuvre d'une socialisation anticipatrice qui protège des abandons en cours de parcours.

Plutôt que de concentrer une partie des moyens alloués au raccrochage sur les procédures de repérage des décrocheurs, qui sont jugées « perfectibles » et « non optimales » par la Cour des Comptes, il conviendrait d'accentuer l'accompagnement des jeunes une fois que la décision de raccrocher a été prise. Trois acteurs majeurs se partagent actuellement l'accompagnement des jeunes décrocheurs vers le raccrochage : les PSAD, les ML et Pôle Emploi. Une fois la décision de raccrocher arrêtée, la plupart des jeunes rencontrés a contacté la ML, d'autres se sont tournés vers les CIO et une minorité s'est inscrite à Pôle emploi¹⁴⁸. Or, il apparaît que les réponses aux sollicitations des jeunes sont variables selon le dispositif d'accompagnement qu'ils contactent. Nombre d'entre eux ont insisté sur les réticences de leurs conseillers ML à envisager un retour vers l'Éducation nationale. La Cour des comptes souligne le processus

¹⁴⁷ Le 6 avril 2016 lors d'une séance de travail sur les questions d'éducation au siège de son parti, Nicolas Sarkozy déclare « à partir de l'âge de 18 ans, toute personne qui n'aura pas son bac, qui ne sera pas en apprentissage, ne sera pas en formation, ne sera pas en stage, ira faire un service militaire adapté où il pourra réapprendre les règles de vie en commun » et de préciser que « ce ne sera pas sur la base du volontariat ».

¹⁴⁸ Les entretiens s'étant majoritairement réalisés en 2013 et au début de l'année 2014, aucun n'a bénéficié d'un accompagnement par les PSAD.

inverse dans le cas des PSAD : « sauf en cas de rejet de l'institution scolaire ou de nette insuffisance des compétences de base et de savoir-être, les jeunes sortant du système éducatif et accueillis dans le cadre des PSAD sont prioritairement orientés vers des solutions de retour en formation initiale, en milieu scolaire ou éventuellement en apprentissage. Les personnels des PSAD étant très majoritairement issus du Ministère de l'Éducation nationale, qui a fait du raccrochage scolaire sa priorité pour les décrocheurs, il existe probablement un biais à cet égard » (Cour des Comptes, 2015). Plus que de varier d'un dispositif à l'autre, les solutions de raccrochage semblent également particulièrement dépendantes du conseiller chargé de l'accompagnement. Les entretiens l'illustrent : à parcours scolaire et demandes équivalentes, les propositions formulées par les conseillers ML divergent considérablement. L'absence de critères objectivés permettant d'établir le « diagnostic » de la situation du jeune permet de comprendre la variabilité des solutions proposées.

Il semble donc nécessaire de diversifier les propositions faites aux jeunes au sein de chaque dispositif afin, dans le cas des PSAD, de se départir de tout « scolarocentrisme » et d'envisager d'autres voies de raccrochage possibles que la seule voie scolaire, et du côté des ML de considérer les demandes de retour à la scolarité comme des demandes crédibles, fussent-elles formulées par des décrocheurs. Comme le préconise la Cour des comptes, la création d'un référentiel commun pour évaluer la situation du jeune permettrait d'assurer un traitement plus équitable, quelque soit le dispositif d'accompagnement sollicité. Le poids de critères tels que la présentation de soi, la capacité à verbaliser ses projets ou à faire la preuve de sa motivation et dont on sait qu'ils sont socialement marqués, serait alors amoindri. Indexé à ce « référentiel commun », une évaluation collective de la situation du jeune permettrait de ne pas faire peser la responsabilité de l'orientation sur un seul professionnel et de garantir une évaluation plus objective. Enfin, une réactivité plus grande de ces dispositifs - qui transiterait par exemple par une diminution du temps d'attente entre deux rendez-vous ou par une prise en charge immédiate du jeune lorsqu'il se présente au sein d'une ML - permettrait de raccourcir les délais de prise en charge et ainsi d'éviter que les jeunes ne s'en détournent.

2) Multiplier et pérenniser les dispositifs déjà existants

Les obstacles au raccrochage ne naissent pas uniquement d'une connaissance limitée de l'offre de raccrochage et de l'accompagnement dont les jeunes bénéficient. Ils sont aussi le fait des procédures de sélection à l'entrée des dispositifs : les jeunes peuvent connaître l'un des dispositifs mais s'y voir refuser l'entrée ou être dans l'incapacité d'y postuler du fait de leur

lieu de résidence ou de la précarité de leur situation économique qui leur impose de travailler. Force est de constater que les jeunes les plus éloignés de l'insertion professionnelle ne sont pas recrutés au sein des dispositifs. Outre les possibilités d'accès à l'offre de rattachement c'est donc aussi le contenu de cette offre qui doit être questionné.

a) L'offre de rattachement se compose principalement de dispositifs publics qui ne dépendent pas du Ministère de l'Éducation nationale et les solutions qui existent en son sein sont somme toute réduites. Comme le relève la Cour des comptes, moins de 2500 élèves peuvent bénéficier d'un dispositif « seconde chance » agréé par l'Éducation nationale, 1300 par le biais d'une re-préparation à l'examen - qui ne concernent donc pas *stricto sensu* les décrocheurs mais les élèves n'ayant pas obtenu leur diplôme l'année précédente - et 1 000 par la voie des SRE, elles-mêmes réparties au nombre de 14 sur le territoire national (Cour des Comptes, 2015). Au regard des 110 000 jeunes qui décrochent chaque année, le nombre de places offertes aux décrocheurs par l'Éducation nationale est donc faible. Le réseau E2C et les 18 centres Épide accueillent quant à eux environ 18 700¹⁴⁹ jeunes par an, soit plus de 10 fois le nombre de jeunes accueillis dans les SRE. Si, nous l'avons vu, certains jeunes recherchent avant tout une formation courte et professionnalisante, il reste que nombre de décrocheurs rejoignent aussi les E2C ou les Épide faute d'avoir pu réintégrer un lycée « classique » ou d'avoir les moyens financiers de déménager pour prétendre à une inscription dans une des 14 SRE du territoire. Ainsi, les jeunes qui résident sur des territoires ruraux n'ont parfois d'autres choix que de s'inscrire au sein d'un Épide - seul dispositif proposant une solution d'internat - pour rattachement.

Il paraît donc nécessaire de multiplier le nombre de SRE afin que tout jeune souhaitant reprendre une formation diplômante en ait la possibilité, quel que soit son lieu de résidence. Les actions publiques vont en ce sens depuis 2013 puisque chaque académie est invitée à créer au moins une SRE sur son territoire. Sur ce point, les entretiens réalisés avec les enseignants de SRE tendent à montrer que les initiatives *bottom-up* doivent être préférées aux projets *top-down*. L'un des ingrédients qui facilite l'accrochage - la relation avec l'équipe pédagogique - dépend de l'implication personnelle des enseignants, ce qui explique par ailleurs que leur affectation dans ces dispositifs se fait le plus souvent sur la base du volontariat. Des entretiens ont pu être effectués avec des enseignants ayant été contraints de travailler dans ces structures, qui n'avaient pas participé à la création du projet initial, et les

¹⁴⁹ Les E2C accueillent en moyenne 15 000 jeunes par an et les Épide, 3700.

expériences - du côté des enseignants concernés comme des élèves - furent peu heureuses et, à notre connaissance, rapidement avortées.

b) Si l'Éducation nationale doit pouvoir être son propre recours, elle ne peut être l'unique voie de raccrochage eu égard à la diversité des expériences scolaires ayant contribué au décrochage et à la variété des attentes des jeunes. À ce titre, les E2C et les Épide ouvrent d'autres voies de raccrochage - en l'occurrence socio-professionnelle et socio-éducative - nécessaires mais dont la pérennité n'est pas assurée. Bien qu'implantées sur le territoire depuis 1997 - date de création de la première E2C à Marseille - les financements des E2C sont reconduits d'une année sur l'autre en fonction de leur bilan d'activités. Les formateurs sont ainsi majoritairement recrutés en CDD et les investissements en matière de renouvellement et d'agrandissement des locaux sont malaisés. Bien que le financement des Épide soit davantage stabilisé¹⁵⁰, rappelons que la Cour des comptes pointe leur coût élevé et la nécessité d'améliorer la « rationalisation des moyens » (2015, p.85).

Si l'existence de ces dispositifs peut être menacée c'est aussi car d'autres dispositifs de raccrochage ont parallèlement émergé au niveau national et au niveau local et que nombre d'entre eux se voient assigner des objectifs similaires, conduisant à une superposition des dispositifs d'insertion à destination des jeunes sans diplôme. En Région Île-de-France par exemple, le dispositif « Avenir Jeunes » propose une formation en alternance en vue d'élaborer un projet professionnel, ce qui est particulièrement proche de l'offre des E2C. Au niveau national, les modalités d'accompagnement proposées dans le cadre de la GJ sont relativement semblables à celles en vigueur au sein des E2C, à la différence près que le montant de la rémunération perçue est plus élevé. Par ailleurs, la GJ se superpose au CIVIS, lui aussi géré par des ML, qui permet de bénéficier d'une aide financière et d'être accompagné vers l'emploi par le biais d'ateliers et de stages en entreprise. Il faut également souligner le lancement en 2015 du dispositif « déclic pour l'action » soutenu par l'AFPA dans le cadre du plan « la République en actes ». Son objectif réside là encore dans l'insertion professionnelle des jeunes sans diplôme par le biais de stages et d'ateliers de formation dont les intitulés rappellent ceux des E2C : « Découvrir et essayer son métier de demain en grandeur nature », « Construire son projet professionnel à partir de ses atouts et des opportunités d'emploi de son territoire », « Développer sa capacité à appréhender le changement comme opportunité ».

¹⁵⁰ Il a été décidé en 2015 d'augmenter de 25% les capacités d'accueil des Épide.

Toutefois, à la différence des E2C, le dispositif « déclic pour l'action » est à même d'offrir une solution d'hébergement ponctuel aux jeunes accueillis.

Cette superposition de dispositifs dont les objectifs et les modalités d'accompagnement sont proches concerne également les Épide. En visite dans le centre Épide d'Alençon, François Hollande annonce le 27 avril 2015 la création du Service Militaire Volontaire (SMV) s'inspirant - comme ce fut le cas des Épide - du service militaire adapté d'Outre-Mer. Instauré officiellement en juillet 2015, le SMV est assuré par l'Armée et vise l'insertion professionnelle de jeunes âges de 18 à 25 ans « en difficulté ». Si l'on avait pu croire que le SMV serait un moyen d'élargir l'offre d'insertion des Épide sur le territoire, l'un des deux lieux d'implantation retenu pour sa mise en œuvre fut Brétigny-sur-Orge, l'une des 18 villes dans lesquelles il existe déjà un centre Épide.

Loin d'assurer une complémentarité entre dispositifs, de telles initiatives dupliquent sous de nouvelles appellations ce qui existe déjà depuis plusieurs années. Le risque est d'accentuer l'illisibilité de l'offre de raccrochage et d'alimenter la concurrence entre les dispositifs dans la course aux financements. Or, cette mise en concurrence institutionnalisée pourrait produire un durcissement de la procédure de recrutement afin de favoriser l'augmentation du taux de sorties positives et de se positionner favorablement sur le marché de l'insertion des jeunes non-diplômés. De plus, à objectifs et modalités d'accompagnement comparables, le choix d'un dispositif ou de l'autre pourrait être arbitré par des raisons financières. D'après la Cour des comptes, les E2C implantés dans les lieux d'expérimentation de la GJ ont constaté une diminution du nombre de postulants. La généralisation de la GJ sur l'ensemble du territoire prévue en 2017 pourrait donc produire une baisse d'inscrits au sein des E2C au niveau national et *in fine* conduire à la remise en cause de l'utilité sociale de ce dispositif.

Plutôt que de cumuler des dispositifs aux objectifs et aux fonctionnements similaires, la consolidation et la multiplication de ceux déjà existants permettrait d'une part de clarifier l'offre de raccrochage et d'autre part d'augmenter leur capacité d'accueil afin d'assouplir les processus de recrutement, la gageure étant que tous les décrocheurs souhaitant raccrocher puissent effectivement mettre cette décision en actes. En assignant à chacun des dispositifs - ceux présentés dans ce travail ou d'autres - un objectif et des modalités d'organisation distincts, la concurrence pourrait également être amoindrie et chaque dispositif bénéficierait d'un champ d'insertion propre. Multiplier les SRE, les Épide et les E2C assurerait ainsi plusieurs voies de raccrochage (scolaire, socioprofessionnelle, socio-éducative) sur chaque

territoire, empêchant par exemple des choix contraints par l'impossibilité de déménager. De plus, permettre à tous les jeunes qui raccrochent - quelles que soient les modalités de raccrochage - de bénéficier d'une allocation et harmoniser le montant de cette allocation sur la base par exemple de celle attribuée dans le cadre de la GJ, permettrait que les choix ne soient pas arbitrés en fonction de la rémunération proposée par le dispositif tout en levant les freins financiers au raccrochage et à l'accrochage. Il faut noter sur ce point l'annonce le 11 juin 2016 par le Premier ministre Manuel Valls, de la mise en place d'une bourse d'un montant de 600 à 1000 euros à la rentrée 2016 pour les jeunes qui reprennent leurs études au sein d'un lycée après au moins 5 mois d'arrêt. Toutefois, à ce jour, cette bourse s'adresse uniquement aux jeunes âgés de 16 à 18 ans. Les jeunes raccrocheurs rencontrés ne pourraient donc pas en bénéficier.

3) Élargir les critères retenus pour évaluer l'utilité des dispositifs « seconde chance »

Le troisième enseignement de ce travail concerne les procédures d'évaluation des dispositifs « seconde chance ». Réduite à des indicateurs quantitatifs qui masquent les effets à long terme de la fréquentation de ces structures et figent la situation des jeunes à un moment précis de leur parcours, leur efficacité telle qu'elle est évaluée actuellement ne prend pas en compte l'acquisition des biens symboliques permise par la fréquentation du dispositif. En se contentant du seul critère de l'entrée ou non en emploi ou en formation pour évaluer leur utilité, on oublie donc que le décrochage scolaire ne bouleverse pas uniquement les trajectoires scolaires mais l'ensemble du parcours et qu'en conséquence les dispositifs « seconde chance » ne doivent pas seulement répondre à des attentes professionnelles. De fait, la réduction de l'évaluation à des mesures quantitatives neutralise les enjeux sociaux et personnels du raccrochage et les manières dont les dispositifs y répondent. Il s'agit moins de conclure que ces dispositifs sont « insuffisamment évalués » comme le suggère le rapport de la Cour des comptes que de souligner le caractère incomplet et réducteur de cette évaluation. Le point de vue des jeunes sur leur parcours et leur suivi à long terme après leur sortie, qu'elle soit prématurée ou non, permettraient d'éclairer sous un jour nouveau ce que produisent - ou non - les dispositifs sur les jeunes et *in fine* d'adapter les pratiques à ces résultats.

4) Préférer une recomposition globale de la forme scolaire aux actions de prévention ciblées

Enfin, bien que ce travail ait été consacré au volet dit « de remédiation » de la lutte contre le décrochage scolaire, il interroge également son volet préventif. Nous avons souligné les

nombreux obstacles se dressant sur le chemin du raccrochage, insistant également sur le fait que le raccrochage ne provoquait pas toujours la bifurcation espérée. Est-ce à dire que la prévention au décrochage devrait être préférée à la remédiation, comme le préconise en conclusion de son rapport la Cour des comptes ? Ce travail nous amène à répondre par l'affirmative, avec toutefois de nombreuses précautions.

Les politiques de prévention qui transitent par des orientations pédagogiques particulières et l'entrée des jeunes dans des dispositifs « spécialisés » ont montré leurs limites. Sicot et Dupont soulignent ainsi que l'imposition de l'étiquette « jeunes en difficultés » produit stigmatisation et mal-être et que l'orientation vers des classes « adaptées » (SEGPA ou ITEP par exemple) peut faire émerger des volontés de décrocher qui ne préexistaient pas à l'entrée dans ces dispositifs¹⁵¹ (Sicot, 2011 ; Dupont, 2013). Sur ce point, notons que selon une étude de l'INSEE un cinquième des décrocheurs est passé par une classe de SEGPA (INSEE, 2013). Ainsi, et bien que certains sociologues (Ferréol, 2006 ; Blaya, 2010 ; Bernard, 2011) notent que les actions préventives semblent plus efficaces que les actions réparatrices, il ne faut pas sous-estimer le risque « de prophétie auto-réalisatrice » qu'elles peuvent alimenter. Nombre de jeunes rencontrés durant ce travail avaient été scolarisés à un moment ou à un autre de leur parcours dans une SEGPA ou un ITEP ce qui a eu pour effet de renforcer leurs sentiments de ne pas avoir leur place à l'école.

Il ne faut pas non plus céder aux sirènes d'une politique préventive visant à repérer « le plus tôt possible » d'éventuels décrocheurs via par exemple la mise en place d'un « algorithme de la réussite » ou d'un « questionnaire de dépistage d'élèves à risque de décrochage » censés permettre de repérer les décrocheurs potentiels dès la classe de primaire¹⁵². Les trajectoires de vie ne sont jamais figées et si certains facteurs sont en effet propices au décrochage, c'est dans le temps long du parcours et du fait de leur multiplicité qu'ils deviennent des ingrédients du décrochage. Rappelons que tous les jeunes que nous avons rencontrés ne sont pas issus de

¹⁵¹ François Sicot parle ainsi de « décrochage institutionnalisé » (Sicot, 2011).

¹⁵² De telles actions préventives sont particulièrement développées au Québec et pleinement soutenues par les chercheurs. Cet « algorithme de la réussite » a par exemple été développé par Égide Royer, chercheur en sciences de l'éducation à l'Université de Laval. Pierre Potvin, chercheur en psychoéducation, est quant à lui à l'origine du « questionnaire de dépistage d'élèves à risque de décrochage » qui a pour objectif d'évaluer le risque de décrochage scolaire chez les élèves âgés de 12 à 17 ans. Pour ce faire 5 variables sont analysées : l'engagement parental, l'attitude envers l'école, la perception de son niveau de réussite scolaire, la supervision parentale et les aspirations scolaires. Grâce à un questionnaire auto-administré et en 20 minutes, Potvin assure que l'on peut identifier le niveau de risque de décrochage ; risque faible, risque modéré et risque sévère. Pour plus d'informations sur ce questionnaire : cf. Potvin P. (2012), « Décrochage scolaire. Dépistage et intervention » in « Décrochage et raccrochage scolaires », *Les Cahiers dynamiques*, n°63, pp.50-58.

milieux populaires ou de quartiers dits « sensibles ». Ils n'ont pas forcément été en échec scolaire, certains d'entre eux avaient des résultats scolaires tout-à-fait satisfaisants et ne présentaient aucun comportement « perturbateur ».

Au regard des ingrédients du décrochage présentés dans ce travail et de leurs modalités de construction, il semble que l'efficacité des politiques de prévention tient avant tout à une reconfiguration globale de la forme scolaire. Comme le souligne le Secrétariat général pour la modernisation de l'action publique chargé d'évaluer l'efficacité des actions de lutte contre le décrochage, « les actions structurelles apparaissent plus efficaces que les actions ciblées sur des publics spécifiques » et « les pays d'Europe ayant mis en place des programmes adaptés aux besoins de l'ensemble des jeunes sont également ceux qui ont le plus réduit le risque de sortie sans diplôme » (Weixler, 2014, p.48).

Cette recomposition de la forme scolaire pourrait s'inspirer des pratiques développées au sein des dispositifs de raccrochage qui valorisent l'explicitation des savoirs enseignés, l'individualisation des apprentissages, un esprit de solidarité plutôt qu'un esprit de compétition ou encore des systèmes d'évaluation qui soulignent les progrès réalisés. Ce qui fait le succès du raccrochage pourrait aussi faire le succès d'un accrochage à la scolarité traditionnelle. On nous opposera, comme l'ont fait au cours de cette enquête plusieurs enseignants ou formateurs, que l'organisation actuelle du système scolaire permet à une large majorité d'élèves d'obtenir un diplôme et qu'à ce titre elle jouit d'une légitimité qui ne saurait être contestée, ou que le développement d'un suivi personnalisé de l'élève par les enseignants, la réduction des effectifs dans les classes ou la diversification des enseignements représenteraient des coûts trop élevés pour la collectivité. Toutefois, il faut rappeler que le décrochage reste le point ultime d'une trajectoire scolaire. Tous les élèves qui sont en délicatesse avec l'école ne décrochent pas et ne pas quitter prématurément l'école ne signifie pas pour autant que l'expérience scolaire fut heureuse et épanouissante. En outre, la France ne cesse de chuter dans les classements PISA (Program for International Student Assessment) qui - bien que contestables - mesurent l'efficacité et la performance des systèmes éducatifs, et elle en occupe aujourd'hui la 25ème place. L'OCDE souligne également l'aggravation des inégalités sociales au sein du système éducatif français ainsi que l'augmentation de l'anxiété des élèves à l'école (OCDE, 2012). Il faut également rappeler qu'on estime en France qu'un décrocheur coûte à la collectivité et tout au long de sa vie près de 200 000 euros, à savoir si l'on cumule l'ensemble des décrocheurs un coût de 30 milliards d'euros par an. Enfin, des

postures compréhensives et bienveillantes face aux difficultés scolaires, sociales ou personnelles rencontrées par les jeunes n'engagent aucun coût financier.

Une recomposition de la forme scolaire pourrait donc permettre de créer un cadre apaisant propice au développement personnel et social, à la confiance en soi et en autrui, comme cela est majoritairement le cas au sein des dispositifs de rattachage, et dont les enjeux dépassent le seul cadre de la lutte contre le décrochage scolaire. La loi du 8 juillet 2013 entendait poser les « fondements d'une école juste, exigeante, bienveillante et inclusive ». Gageons que ces fondements puissent être solidifiés et que cette école « juste, exigeante, bienveillante et inclusive » puisse être bâtie.

Bibliographie

ARCHAMBAULT I. (2006), *Continuité et discontinuité dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire : une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage*, Thèse de Psychologie, Université de Montréal.

ASSOGBA Y. (1992), « Raccrocher l'autre jeunesse : une expérience communautaire de raccrochage scolaire dans l'Outaouais », *Apprentissage et socialisation*, n°15, pp. 39-48

AURIAT N. (1996) , *Les défaillances de la mémoire humaine. Aspects cognitifs des enquêtes rétrospectives*, Paris, PUF-INED.

AUTÈS M. (1999), *Les paradoxes du travail social*, Paris, Dunod.

AUTÈS M. (2006), « Les nouveaux contours du travail social », in LE FLOCH M.C. (dir.), *Le travail éducatif à l'épreuve de la question sociale*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires de Lille, pp. 21-27.

BARRÈRE A. & SEMBEL N. (1998), *Sociologie de l'éducation*, Paris, Nathan.

BARRÈRE A. (1997), *Les lycéens au travail*, Paris, PUF.

BARRÈRE A. (2011), *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*, Paris, Armand Colin.

BARRÈRE A. (2013a), « Les établissements scolaires à l'heure des dispositifs », *Carrefours de l'éducation*, n° 36, pp. 9-13.

BARRÈRE A. (2013b), « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire », *Carrefours de l'éducation*, n° 36, pp. 95-116.

BAUDELLOT C., ESTABLET R. (2000), *Avoir 30 ans en 1968 et en 1998*. Paris, Le Seuil.

BEAUD S. (1999), « Un cas de sauvetage social. Histoire d'une « jeune précaire » racontée par un conseiller un conseiller de mission locale », *Travail et Emploi*, n°80, pp. 77-89.

BEAUD S. (2003), *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte.

BECKER H. (1960), "Notes on the Concept of Commitment", *The American Journal of Sociology*, vol. 66, n° 1, pp. 32-40.

BECKER H. (1985) [1963], *Outsiders*, Paris, Métailié.

BECKER H. (2002), *Les ficelles du métier*, Paris, La découverte.

BECKER H.(1986), « Biographie et mosaïque scientifique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 62, n° 62-63, pp. 105-110.

BELFIELD & LEVIN (2007), *The Economic Losses From High School Dropouts in California*, California Dropouts Research Project Report.

BENKIRANE K. (2009), *Culture de la masculinité et décrochage scolaire des garçons au Québec*, Montréal, L'Harmattan.

BENSA A. & FASSIN E., (2002), « Les sciences sociales face à l'événement », *Terrain* [En ligne]. URL : <http://terrain.revues.org/1888>

BERGIER B. & FRANCEQUIN G. (2005), *La revanche scolaire : Des élèves multiredoublants, relégués, devenus superdiplômés*, Paris, Erès.

BERNARD P.-Y. & MICHAUT C. (2009), « La place de la certification dans le traitement du décrochage scolaire. L'exemple de la Mission Générale d'Insertion de l'Éducation nationale », *Éducation et Sociétés*, n° 24, pp. 127-142.

BERNARD P.Y. (2011), *Le décrochage scolaire*, Paris, PUF.

BERNARD P-Y & MICHAUT C. (2016), « Les motifs de décrochage par les élèves Un révélateur de leur expérience scolaire », *Éducation et formations*, n°90, pp. 95-112.

BERNARD P-Y, DAVID M., DENECHÉAU B. et GOSSEAUME V. (2015), « Les jeunes sans diplôme en formation : l'instabilité au cœur des parcours » in DENECHÉAU B., HOUEVILLE G., MAZAUD C. (dir.), *À l'école de l'autonomie. Épreuves et enjeux des dispositifs de deuxième chance*, Paris, l'Harmattan, pp 83-157

BERNARD P-Y. & MICHAUT C. (2006) « La Mission Générale d'Insertion de l'Éducation Nationale: des publics hétérogènes, une mission d'insertion ? », *Recherches en éducation*, n°1, pp. 31-50.

BERNARD P-Y. (2014) « Le repérage des élèves en situation de décrochage : transformations et inerties de la politique éducative en France », in BERTHET T. & ZAFFRAN J., *Le décrochage scolaire. Enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

BERSTEIN B. (1975). « Classe et pédagogies : visibles et invisibles » in DEAUVIEAU J., & TERRAIL J.-P. (dir.) (2007). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris, La Dispute, pp. 85-112.

BERTAUX D. (1980), « L'approche biographique : sa validité méthodologique, ses potentialités », *Cahiers Internationaux de sociologie*, vol. 69, pp. 197-225.

BERTAUX D. (1997), *Les récits de vie*, Paris, Nathan.

BERTHET T. & SIMON V., (2014), « La lutte contre le décrochage scolaire en France : deux expérimentations régionales à l'aune des capacités individuelles », in BERTHET T. & ZAFFRAN J., *Le décrochage scolaire. Enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, pp. 81-102.

BERTHET T. & ZAFFRAN J.[dir.] (2014). *Le décrochage scolaire. Enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

BESSIN M. (1998), « Le kaïros dans l'analyse temporelle », *Cahier lillois d'économie et de sociologie*, n°32, pp. 55-73.

BESSIN M., BIDART C., GROSSETTI M. (2009a), « Introduction générale L'enquête sur les bifurcations : une présentation », in GROSSETTI M. et al. (dir.), *Bifurcations*, Paris, La Découverte, pp.7-19.

BESSIN M., BIDART C., GROSSETTI M. (2009b), « Les bifurcations, un état de la question en sociologie », in GROSSETTI M. et al. (dir.), *Bifurcations*, Paris, La Découverte, pp. 23-35.

BIDART C. & BROCHIER D. (2010), « Les bifurcations comme changements d'orientation dans un processus », in MENDEZ A. (dir.) (2010), *Processus. Concepts et méthode pour l'analyse temporelle en sciences sociales*, Louvain-la-Neuve, Academia Bruylant.

BIDART C. (2006), « Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques », *Cahiers internationaux de sociologie*, n°120, pp. 29-57.

BIDART C. (2009), « Bifurcations biographiques et ingrédients de l'action » in GROSSETTI M. et al. (dir.), *Bifurcations*, Paris, La Découverte, pp. 224-238.

BLAYA C. (2010), *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*, Bruxelles, De Boeck.

BLAYA C. (2012), « Le décrochage scolaire dans les pays de l'OCDE », *Regards croisés sur l'économie*, n°12, pp. 69-80.

BLAYA C. & FORTIN L. (2011), « Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire : comparaison entre les facteurs de risques personnels, familiaux et scolaires », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, Vol. 40, n°1.

BLOCH M.C. & GERDE B (dir.) (1998), *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse*, Lyon, Chronique Sociale.

BLOCH M.C. & GERDE B. (2004), « Un autre regard sur les décrocheurs Le CLEPT, une expérience de rescolarisation en France », *Revue internationale de l'éducation*, n°35, pp. 25-29.

BLOCH M.C. & GERDE B. (dir.) (2006), Dossier « Décrocheurs...Comment raccrocher ? » *Les Cahiers Pédagogiques*, n°444.

BLÖSS T. & FERONI I. (1991), « Jeunesse : objet politique, objet biographique », *Enquête* [En ligne] URL : <http://enquete.revues.org/147>.

BONNÉRY S. (2003), « Le décrochage scolaire de l'intérieur ; interactions de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers », *Les sciences de l'éducation*, vol. 36, 1, pp. 39-58.

BONNERY S. (2011), « Décrochage cognitif et décrochage scolaire » in GLASMAN D. & OEUVRARD F., *La déscolarisation*, Paris, La Dispute, pp. 147-160.

BORRAS I. (2004), « L'orientation des jeunes peu qualifiés, une liberté contrainte », *Formation Emploi*, Vol.88, n°1, pp. 79-95.

BOUCHARD P. & ST-AMANT J.C (1994), « On devrait fermer toutes les écoles et en faire comme la nôtre ». *Expériences de retour aux études dans quatre écoles québécoises. Analyse de conditions de réussite scolaire*, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Université Laval.

BOUCHARD P. & ST-AMANT J.C. (1996), « Le retour aux études : les facteurs de réussite dans quatre écoles spécialisées au Québec », *Revue Canadienne de l'Éducation*, n°21, pp. 1-17.

BOUDESSEUL G. & VICENT C. (2012), « Décrochage scolaire : vers une mesure partagée », *Bref*, Céreq, n° 298-1.

BOUDESSEUL G., CARO P., GRELET Y., VIVENT C. (2014), *Atlas académique des risques sociaux d'échec scolaire : l'exemple du décrochage*, Ministère de l'Éducation nationale, Céreq.

BOUDESSEUL G., GRELET Y., VIVENT C. (2013), « Les risques sociaux du décrochage : vers une politique territorialisée de prévention ? », *Bref*, Céreq, n°304.

BOUDON R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles* Paris, Armand Colin.

BOUDON R. (2007), *Essais sur la théorie générale de la rationalité*, Paris, PUF.

- BOUHIA R., GARROUSTE M., LEBRÈRE A., RICOCH L., SAINT POL T., (2011) « Être sans diplôme aujourd'hui en France : quelles caractéristiques, quel parcours et quel destin », *Économie et Statistique*, n° 443, pp. 29-50.
- BOURDIEU P. & PASSERON J-C (1964), *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit.
- BOURDIEU P. & PASSERON J-C. (1970), *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit.
- BOURDIEU P. (1978), « Classement, déclassement, reclassement », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 24, pp. 2-22.
- BOURDIEU P. (1980), *Le sens pratique*, Paris, Editions de Minuit
- BOURDIEU P. (1994) [1986], *Raisons pratiques, Sur la théorie de l'action*, Paris, Éd. du Seuil.
- BOURDIEU P. (1994) [1986], « L'illusion biographique », in BOURDIEU P. *Raisons pratiques, Sur la théorie de l'action*, Paris, Éd. du Seuil.
- BOURON S. & SOUANEF K. (2012), « Trajectoires sociales et entrées dans la carrière de journaliste sportif » in CHANTEGROS (dir.), *La fabrique biographique*, Limoges, Presses Universitaires de Limoges.
- BOUTINET J.P. (2004), *Vers une société des agendas*, Paris, PUF.
- BRANDIBAS G. & FOURASTÉ R. (2005), *Les accidentés de l'école*, Paris, l'Harmattan.
- BROCCOLICHI S. (1998), « Qui décroche ? », in BLOCH M-C & GERDE B. (dir.), *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse*, Lyon, Chronique Sociale, pp. 39-51.
- BROCCOLICHI S. (2000), « Désagrégation des liens pédagogiques et situations de rupture », *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, n°122, pp. 36-47.
- BRONNER G. (2007), *L'empire de l'erreur. Éléments de sociologie cognitive*, Paris, Broché.
- BROUX N. & DE SAINT-DENIS E. (2013), *Les Microlycées. Accueillir les élèves décrocheurs, changer l'école*, Paris, ESF.
- BRUCY G. (2011), « Du diplôme comme aspiration au diplôme comme injonction », in MILLET M. & MOREAU G. (dir.), *La société des diplômés*, Paris, La Dispute, pp. 23-36.

BUREAU M-C., SARFATI F., SIMHA J. & TUCHSZIRER C. (2013), « L'expérimentation dans l'action publique. Usages, pratiques et jugements des acteurs », *Travail et Emploi*, n°135, pp. 41-55

CAILLE J-P. (1992), « Les parents d'élèves de collège et les études de leur enfant », *Éducation et Formations*, n°32, pp. 15-21.

CARADEC V. (dir.) (2012), *Les dynamiques des parcours sociaux. Temps, territoires, professions*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

CARO P. & ROUAULT R. (2010), *Atlas des fractures scolaires*, Paris, Autrement.

CARPENTIER C. (2000), *Histoire du certificat d'études primaires : Textes officiels et mise en œuvre dans le Département de la Somme (1880-1955)*, Paris, L'Harmattan.

CAUSSAT P. (1992), *L'événement*, Paris, Desclée de Brouwer.

CAUVIER J. & DESMARAIS D. (2013), « L'accompagnement éducatif des jeunes en processus de raccrochage scolaire à l'éducation des adultes : entre contrôle, service et relation », *Lien social et Politiques*, n°70, pp. 45-62

CHANTEGROS (dir.) (2012), *La fabrique biographique*, Limoges, Presses Universitaires de Limoges.

CHARBONNEAU J. (2006), « Réversibilités et parcours scolaire au Québec », *Cahiers internationaux de sociologie*, n° 120, pp 111-131.

CHARLOT B., BAUTIER E. & ROCHEX J-Y. (1992) *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.

CHATELET I. (2010), « À point nommé. De quelques vertus de kairos pour l'analyse », *Essaim*, n° 24, pp. 63-72.

CHAUVEL L. (1998), « La seconde explosion scolaire », *La revue de l'OFCE*, n°66, pp. 5-36.

CINGOLANI P. (1986), *L'exil du précaire*, Paris, Klincksieck.

COSLIN P. (dir.) (2005), *Ces jeunes qui désertent nos écoles. Déscolarisation et cultures*, Paris, Slides.

COUPPIÉ T., DEMAZIÈRE D. (1995), « Se souvenir de son passé professionnel. Appel à la mémoire dans les enquêtes rétrospectives et construction sociale des données », *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, n°49, pp. 23-57

- COUTANT I. (2005), *Délit de jeunesse. La justice face aux quartiers*, Paris, La découverte.
- DAGNAUD M. (2008), *La teuf. Essai sur le désordre entre générations*, Paris, Le Seuil.
- DARMON M. (2003), *Devenir anorexique. Une approche sociologique*, Paris, La découverte.
- DE CONINCK F. (2013), « La mise en forme du temps. Problèmes méthodologiques et théoriques », Séminaire de l'axe Inégalités, Centre Émile Durkheim, Bordeaux, 4 avril 2014.
- DE CONINCK F., GODARD F. (1990), « L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation. Les formes temporelles de la causalité », *Revue française de sociologie*, 31-1, pp. 23-53.
- DELEUZE G. (1969), *Logique du sens*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- DEMAZIÈRE D. (2006), *Sociologie des chômeurs*, Paris, La découverte.
- DEMAZIÈRE D. (2007), « Quelles temporalités travaillent les entretiens biographiques rétrospectifs ? », *Bulletin de méthodologie sociologique*, n° 93, pp. 5-27.
- DENAVE D. (2006), « Les conditions individuelles et collectives des ruptures professionnelles », *Cahiers internationaux de sociologie*, n° 120, pp. 85-110
- DENECHÉAU B. (2016), « La rationalisation des possibles : le placement extra-familial et l'orientation au moindre risque » in JACQUES M-H. (dir.) *Transitions scolaires. Paliers, orientations, parcours*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp. 323-336.
- DENECHÉAU B., HOUDEVILLE G., MAZAUD C. (dir.) (2015), *À l'école de l'autonomie. Épreuves et enjeux des dispositifs de deuxième chance*, Paris, l'Harmattan.
- DONZELOT J. (1977), *La police des familles*, Paris, Éditions de Minuit.
- DOUAT E. (2011), *L'école buissonnière*, Paris, La dispute.
- DOUAT E. (2016), « Fuir l'espace scolaire. Tiraillements dispositionnels, effets de contexte et poids de l'étiquetage », in JACQUES M-H. (dir.) *Transitions scolaires. Paliers, orientations, parcours*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp. 315-322.
- DOUCET D. (1993), *Rôle du style parental dans le phénomène de l'abandon scolaire prématuré chez les adolescents*, Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières.
- DUBAR C. (1987), *L'autre jeunesse. Des jeunes sans diplôme dans un dispositif de socialisation*, Lille, Presses Universitaires de Lille.
- DUBAR C. (1994), « L'insertion comme articulation temporelle du biographique et du structurel », *Revue française de sociologie*, Vol. 35, n°2 pp. 283-291.

- DUBERNET A-C., (1996), « La sélection des qualités dans l'embauche. Une mise en scène de la valeur sociale », *Formation Emploi*, n°54, pp. 3-14.
- DUBET F. & MARTUCELLI D. (1996), *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Editions du Seuil.
- DUBET F. (1987), *La galère : jeunes en survie*, Paris, Fayard.
- DUBET F. (1991), *Les lycéens*, Paris, Le Seuil.
- DUBET F. (2001), *Écoles-familles, le malentendu*, Paris, Textuel.
- DUBET F. (2004), *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris, Le Seuil.
- DUBET F. (2010), *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*. Paris, Le Seuil.
- DUBET F. (2014), « Préface », in BERTHET T. & ZAFFRAN J. (dir.), *Le décrochage scolaire. Enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, pp. 9-17.
- DUMARTIN S. (1997), « Formation-emploi : quelle adéquation ? », *Économie et statistique*, Vol. 303, n°1 pp. 59-80.
- DUPONT H. (2013), « *Ni fou, ni gogol !* » *Ségrégation scolaire et réaction aux stigmates des jeunes orientés en Institut Thérapeutique, Educatif et Pédagogique*, thèse de doctorat en sociologie, Université de Bordeaux.
- DURKHEIM E. (1999) [1886], *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF.
- DURU-BELLAT M. (2006), *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris, Seuil.
- DURU-BELLAT M. (2009), *Le mérite contre la justice*. Paris, Presses de Sciences Po.
- ECKERT H. (2011), « Les diplômés et leur valeur », in MILLET M. & MOREAU G. (dir.), *La société des diplômés*, Paris, La Dispute, pp. 51-60.
- ÉDUCATION & FORMATIONS (2003), « Quel est le niveau de formation des sortants du système éducatif ? Quels emplois occupent-ils ? », n° 66, juillet-décembre 2003.
- ELLIOTT G. R. & VOSS H. L. (1974), *Delinquency and dropout*, Lexington, Heath-Lexington.

ERPICUM D. & MURRAY Y. (1975), « Le problème du *drop-out* scolaire dans le monde moderne », *Orientation Professionnelle*, Vol. 11, 1, pp. 9-24.

ESTERLE M. (2006) « Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes », *Déviance et Société*, Vol.30, 1, pp. 41-65.

ESTERLE M. (2007) *Les élèves transparents. Les arrêts de scolarité avant 16 ans*, Paris, Presses universitaires du Septentrion

ESTERLE M. (2011), « Quelle construction identitaire pour les jeunes déscolarisés ? » in GLASMAN D. & OEUVRARD F., *La déscolarisation*, Paris, La Dispute, pp. 263-279.

FASSIN D. (2000), « La supplique. Stratégies rhétoriques et constructions identitaires dans les demandes d'aide d'urgence », *Annales. Histoire, Sciences sociales*, n°55, pp. 955-981.

FASSIN D. (2004), *Des maux indicibles. Sociologie des lieux d'écoute*, Paris, La Découverte.

FAURE M. & MASSACRE M. (1997), « Le Livre blanc sur l'éducation et la formation. Objectifs, commentaires, bilan et perspectives », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°16, pp. 113-118.

FELOUZIS G. (1997). *L'efficacité des enseignants*, Paris, Presses universitaires de France.

FERRÉOL G. (2006), *Décrochage scolaire et politiques éducatives. : Evaluation d'une expérimentation, le lycée de toutes les chances*, Paris, Editions Modulaires Européennes.

FILLIEULE O. (2011), « Propositions pour une analyse processuelle de l'engagement individuel », *Revue française de science politique*, vol. 51, pp. 199-215.

FIZE M. (2008), *Les bandes*, Paris, broché.

FORSÉ M. (2001), « Rôle spécifique et croissance du capital social », *Revue de l'OFCE*, n°76, pp. 189-216.

FORTIN L. & PICARD Y. (1999), « Les élèves à risque de décrochage : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérant », *Revue science de l'éducation*, vol.25, n°2, pp. 259-374.

FORTIN L., ROYER E., MARCOTTE D., POTVIN P., YERGEAU E. (2004), « La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires », *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, n°36, pp. 219-231.

FRÉTIGNÉ C. (2007), *L'appétence pour la formation. Une entreprise de rationalisation du flou*, Paris, Ed. Michel Houdiard.

FRÉTIGNÉ C. (2013), *Les Impensés de la mesure. Évaluer les parcours de formation et d'insertion*, Paris, EPU.

FRÉTIGNÉ C. (2015), « Préface » in DENECHÉAU B., HOUEVILLE G., MAZAUD C. (dir.), *À l'école de l'autonomie. Épreuves et enjeux des dispositifs de deuxième chance*, Paris, l'Harmattan, pp. 19-21.

GALLAND O. (2009), *Les jeunes Français ont-ils raison d'avoir peur ? Éléments de réponse*, Paris, Armand Colin.

GÉRARD F. (1998), « Quelles réponses les pays d'Europe apportent-ils aux jeunes sans qualification ? » in BLOCH M-C. & GERDE B. (dir.), *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse*, Lyon, Chronique Sociale.

GILLES J-L., POTVIN P. & TIÈCHE C. (2012), *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*, Lausanne, Editions scientifiques internationales.

GLASMAN D. & DOUAT E. (2011a), « Qu'est ce que la déscolarisation ? », in GLASMAN D. & OEUVRARD F., *La déscolarisation*, Paris, La Dispute, pp. 11-81.

GLASMAN D. & DOUAT E. (2011b), « Conclusion », in GLASMAN D. & OEUVRARD F., *La déscolarisation*, Paris, La Dispute, pp. 295-310.

GLASMAN D. & OEUVRARD F. (2011), *La déscolarisation*, Paris, La Dispute.

GLASMAN D. (2000), « Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle », *VEI Enjeux*, n°122, pp. 10-24.

GLASMAN D. (2012), *L'internat scolaire. Travail, cadre, construction de soi*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

GOFFMAN E. (1973), *La Mise en scène de la vie quotidienne. La Présentation de soi*, Paris, Les Editions de Minuit.

GOFFMAN E. (1990) [1968], *Asiles : études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, Paris, Editions de Minuit.

GRANOVETTER M. (1973), "The Strength of Weak Ties", *American Journal of Sociology*, Vol. 78, Issue 6, pp.1360-1380.

GROSSETTI M. (2006), « L'imprévisibilité dans les parcours sociaux », *Cahiers Internationaux de Sociologie*, n°120, pp. 5-28.

GUILLAUME J.F. (1998), *Histoires de jeunes. Des identités en constructions*, Paris, L'harmattan.

GUILLAUME J.F. (2005), *Parcours de vie. Regards croisés sur la construction des biographies contemporaines*, Liège, Les Editions de l'Université de Liège.

GUILLAUME J.F. (2009), *Les parcours de vie, entre aspirations individuelles et contraintes structurelles*, Liège, Les Editions de l'Université de Liège.

GURVITCH G. (1963), « La multiplicité des temps sociaux », *La vocation actuelle de la sociologie*, Paris, PUF.

HANKIVSKY O. (2008), *Cost Estimates of Dropping Out of High School in Canada*.

HOGGART R. (1970), *La culture du pauvre*, Paris, Editions de Minuit.

HOUEVILLE G. (2015), « Faire peau neuve. La réhabilitation des jeunes sans qualification à l'EPIDE », in DENECHOU B., HOUEVILLE G., MAZAUD C. (dir.), *À l'école de l'autonomie. Épreuves et enjeux des dispositifs de deuxième chance*, Paris, l'Harmattan, pp. 157-225.

HUGHES E. C., (1996), « Carrières, cycles de vie et tournant de l'existence » in HUGHES E. C., *Le regard sociologique*, Paris, Editions de l'EHESS, pp. 165-174.

JANOSZ M. & LE BLANC M. (1996), « Les décrocheurs potentiels au secondaire : prévalence, facteurs de risque et dépistage », *Prisme*, n°2, pp. 290-307.

JANOSZ M. & LE BLANC M. (2005), « L'abandon scolaire à l'adolescence : des déterminants communs aux trajectoires multiples » in BRANDIBAS G. & FOURASTÉ R., *Les accidentés de l'école*, Paris, l'Harmattan.

JANOSZ M. (2000), « L'abandon scolaire chez les adolescents : perspectives nord-américaine », *VEI Enjeux*, n°122, pp.105-127.

JELLAB A. (1996), « L'insertion sociale comme préalable à l'insertion professionnelle : le cas des jeunes 16-25 ans fréquentant la Mission locale », *L'Homme et la société*, Vol.120, n°2, pp. 97-109.

JELLAB A. (1997), *Le travail d'insertion en Mission locale*, Paris, L'Harmattan.

JELLAB A. (1998), « Mission Locale et socialisation des jeunes : quelles valeurs pour quelle insertion ?, *Spirale*, n° 22, pp. 59-71.

JELLAB A. (2005), « Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves », *Revue française de sociologie*, Vol.46, n°2, pp. 295-323.

- LAGRÉE J.-C. & LEW-FEI P. (1983), *La jeunesse en questions*, Paris, La Documentation française.
- LAHIRE B. (1995), *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris, Seuil.
- LALIVE D'EPINAY C. (dir.) (2005), « Parcours de vie et vieillesse », in J GUILLAUME J.F., *Parcours de vie. Regards croisés sur la construction des biographies contemporaines*, Liège, Les Editions de l'Université de Liège.
- LAPEYRONNIE D. (2008), *Ghetto urbain. Ségrégation, violence, pauvreté en France aujourd'hui*, Paris, Robert Laffont.
- LECLERC-OLIVE M. (1997), *Le dire de l'événement (biographique)*, Paris, Presses Universitaires du Septentrion.
- LECLERC-OLIVE M. (2009), « Enquêtes biographiques entre bifurcations et événements. Quelques réflexions épistémologiques », in GROSSETTI M. et al. (dir.), *Bifurcations*, Paris, La Découverte, pp. 329-346.
- LINHART D., (1981), *L'Appel de la sirène ou l'Accoutumance au travail*, Paris, le Sycomore.
- LONGHI G. & GUIBERT N. (2003), *Décrocheurs d'école. Redonner l'envie d'apprendre aux adolescents qui craquent*, Paris, la Martinière.
- MARCELLI D. & BRACONNIER A. (2012), *Adolescence et psychopathologie*, Paris, Elsevier Masson.
- MARCOTTE D. (2006), « Dépression et suicide » in MASSÉ L., DEBIENS N., LANARIS C., *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*, Montréal, Broché.
- MARCOTTE J., LACHANCE M-H. & LEVESQUE G. (2011), « Pleins feux sur la persévérance et le raccrochage », *Revue canadienne de l'éducation*, n°34, pp. 135-157
- MAUGER G. (2001), « Les politiques d'insertion. Une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail, *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 136, pp. 5-14.
- MAZADE O. (2011), « La crise dans les parcours biographiques : un régime temporel spécifique ? », *Temporalités* [En ligne]. URL : <http://temporalites.revues.org/1472>.
- MAZAUD C. & MOREL S. (2015), « Les comptes à rendre de l'insertion » in DENECHÉAU B., HOUEVILLE G., MAZAUD C. (dir.), *À l'école de l'autonomie. Épreuves et enjeux des dispositifs de deuxième chance*, Paris, l'Harmattan, pp 55-83.

MENDEZ A. (dir.) (2010), *Processus. Concepts et méthode pour l'analyse temporelle en sciences sociales*, Louvain-la-Neuve, Academia Bruylant.

MERLE P. (2005), *L'élève humilié. L'école : un espace de non droit*, Paris, PUF.

MERLE P. (2009), *La démocratisation de l'enseignement*. Paris, La Découverte.

MILLET M. & MOREAU G. (dir.) (2011), *La société des diplômés*, Paris, La Dispute.

MILLET M. & THIN D. (2003), « Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du « désordre scolaire » dans les dispositifs-relais », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°149, pp. 32-41.

MILLET M. & THIN D. (2011), « La « déscolarisation comme parcours de disqualification symbolique » in GLASMAN D. & OEUVRARD F., *La déscolarisation*, Paris, La Dispute, pp. 281-292.

MILLET M. & THIN D. (2012), « L'ambivalence des parents de classes populaires à l'égard des institutions de remédiation scolaire. L'exemple des dispositifs relais », *Sociétés contemporaines*, n°86, pp. 59-83.

MILLET M. & THIN D. (2014), « De la rupture à la remédiation scolaire, et après ? L'exemple des collégiens passés par un dispositif relais » in BERTHET T., ZAFFRAN J. (dir.), *Le Décrochage scolaire : enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation*, Presses universitaires de Rennes, pp. 127-153.

MILLET M., THIN D. (2003), « Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du « désordre scolaire » dans les dispositifs-relais », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 149, pp. 32-41.

MILLET M., THIN D. (2005), *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF.

MOHAMMED M. (dir.) (2012), *Les sorties de délinquance. Théories, méthodes, enquêtes*, Paris, La Découverte.

MUNIGLIA V. & THALINEAU A., (2012b), « Insertion professionnelle et sociale des jeunes vulnérables. Les conseillers de missions locale entre adaptation et tensions », *Politiques sociales et familiales*, n°108, pp. 73-82.

MUNIGLIA V., ROTHÉ C., THALINEAU A., (2012a), « Accompagner les jeunes vulnérables : catégorisation institutionnelle et pratique de la relation d'aide », *Agora Débats/jeunesses*, n°62, pp. 97-110.

NÉGRONI C. (2005), « La reconversion professionnelle volontaire : d'une bifurcation professionnelle à une bifurcation biographique », *Cahiers internationaux de sociologie*, n°119, p. 311-331.

NÉGRONI C. (2009), « Ingrédients des bifurcations professionnelles : latence et événements déclencheurs », in GROSSETTI M. et al. (dir.), *Bifurcations*, Paris, La Découverte, pp.176-183.

OEUVRARD F. (1979), « Démocratisation ou élimination différée ? », *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, vol. 30, n°30, pp.87-97.

PASSERON J-C (1982), « L'inflation des diplômes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie », *Revue française de sociologie*, Vol.23 N°4 pp. 551-584

PASSERON J-C. (1990), « Biographies, flux, itinéraires, trajectoires », *Revue française de sociologie*, n°31-1. pp. 3-22.

PAUGAM S. (2002) [1993], *La société française et ses pauvres*, Paris PUF.

PERRENOUD P. (1995). *La Pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF.

PERRON M. (2013), « La prévention de l'abandon scolaire au Saguenay Lac-Saint-Jean: une région mobilisée depuis deux décennies », *Colloque « Du décrochage scolaire à des parcours de réussite »*, UDAF Charente, Angoulême, 14 novembre 2013.

PIRONE F. (2015), « Les « intermédiaires scolaires ». Micro-lycées et nouvelles frontières » in RAYOU P. (dir.) *Aux frontières de l'école. Institutions, acteurs et objets*, Paris, Broché, pp.133-168.

PIRONE F. & RAYOU P. (2012), « Nouveaux internes, anciens décrocheurs : de l'évolution de la forme scolaire », *Revue française de pédagogie*, n°179, pp.49-63.

POLIAK C. (2011), « *Diplômes tardifs et titres honorifiques* » in MILLET M. & MOREAU G. (dir.) (2011), *La société des diplômés*, Paris, La Dispute, pp. 67-74.

POTVIN P. (2012a), *Prévenir le décrochage scolaire : Mieux comprendre la réussite ou l'échec scolaire de nos enfants et adolescents*, Québec, Editions Béliveau.

POTVIN P. (2012b), « Décrochage scolaire. Dépistage et intervention », *Les Cahiers dynamiques*, n°63, pp. 50-58.

POULLAOUEC T. (2010), *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*. Paris, La dispute.

- PRONOVOST G. (1996), *Sociologie du temps*, Bruxelles, De Boeck.
- PRONOVOST G. (2013), *Comprendre les jeunes aujourd'hui. Trajectoires, temporalités*, Québec, Presses de l'Université de Québec.
- RAYMOND M. (2008), « Décrocheurs du secondaire retournant à l'école », *Statistique Canada*, n°81, pp. 1-42
- RAYNAUD D. (2005), « Le contexte est-il un concept légitime de l'explication sociologique ? », *Colloque « L'Explication sociologique. Quels sont les niveaux d'abstraction légitimes ? »*, Nancy, Université de Lorraine, 17-19 octobre 2005. URL : [<http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/04/33/77/PDF/Contexte-AS.pdf>.]
- RAYOU P. (2015), « Introduction » in RAYOU P. (dir.) *Aux frontières de l'école. Institutions, acteurs et objets*, Paris, Broché, pp.5-14.
- RAYOU P. (dir.) (2015), *Aux frontières de l'école. Institutions, acteurs et objets*, Paris, Broché.
- RICOEUR P. (1983), *Temps et récit. L'intrigue et le récit historique*, Paris, Le Seuil.
- RIOT L. (2006), « Entre l'école et l'entreprise : les missions locales », *Les Temps Modernes*, n°3, pp. 420 - 443.
- RIOT L. (2015), « Jeunes « sans qualification » et dispositifs d'insertion : de quoi parle-t-on ? » in DENECHAU B., HOUDEVILLE G., MAZAUD C. (dir.), *À l'école de l'autonomie. Épreuves et enjeux des dispositifs de deuxième chance*, Paris, l'Harmattan, pp 35-55.
- ROBERTSON A. & COLLERETTE P. (2005). « L'abandon scolaire au secondaire : prévention et intervention », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, 3, pp. 687-707.
- ROSE J. (2012), *Qu'est ce que le travail non qualifié ?*, Paris, La Dispute.
- ROSENTHAL R. & JACOBSON L. (1971), *Pygmalion à l'école*, Paris, Casterman.
- RUMBERGER R. W. (1995). "Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools", *American Educational Research Journal*, 32, pp. 583-625.
- RUSTIN M. (2006) « Réflexions sur le tournant biographique dans les sciences sociales » in ASTIER I. et DUVOUX N., *La société biographique : une injonction à vivre dignement*, Paris, L'Harmattan.
- SACKS H. (1992), *Lectures on conversation*, Oxford, Basil Blackwell.

SANTELLI E., (2014), « La temporalité intergénérationnelle, une dimension incontournable des trajectoires », *Congrès Bari « Trajectoires et âges de la vie »*, 26-29 mai 2014.

SAPIN M. (dir.) (2014), *Les parcours de vie. De l'adolescence au grand âge*, Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes.

SARFATI F. (2013), « Peut-on décrocher de l'université ? Retour sur la construction d'un problème social », *Agora débats/jeunesses*, n° 63, pp 7-21.

SCHEHR S. (1999), *La vie quotidienne des jeunes chômeurs*, Paris, PUF.

SICOT F., (2011), « La scolarisation dans les dispositifs atypiques » in GLASMAN D. & OEUVRARD F., *La déscolarisation*, Paris, La Dispute, pp. 163-179.

SIMIAND F. (1960) [1903], « Méthode historique et science sociale », *Annales Economies, Sociétés, Civilisations*, vol. 15, n°1, pp.83-119

SOULET M-H. (2009), « Changer de vie, devenir autre : essai de formalisation des processus engagés » in GROSSETTI M. et al., *Bifurcations*, Paris, La Découverte, pp. 273-288.

SOULET M-H. (2014), « La vulnérabilité : examen critique d'une notion » in SOULET M-H (dir.), *Vulnérabilité : De la fragilité sociale à l'éthique de sollicitude*, Fribourg, Academic Press Fribourg, pp.17-38.

SOULET M-H (dir.) (2014), *Vulnérabilité : De la fragilité sociale à l'éthique de sollicitude*, Fribourg, Academic Press Fribourg.

STACEY N. (1998), "Social Benefits of Education", *ANNALS, AAPSS*, Vol. 559, pp. 54-63.

TESTENOIRE A., « Les temps de l'insertion : itinéraires de jeunes femmes de milieu populaire », *Formation emploi* [En ligne]. URL : <http://formationemploi.revues.org/2861>

THÉVENOT L. (1985), « Grandeurs et misère de la jeunesse : la qualité du jeune dans les jugements de grandeur », *Les jeunes et les autres*, CRIV.

THIN D. (2009), « Un travail parental sous tension : les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires », *Informations sociales*, n° 154, pages 70 à 76.

VAN DE VELDE C. (2008), *Devenir Adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Paris, Presses universitaires de France.

VAN ZANTEN A. (2001), *L'école de la périphérie*, Paris, PUF

VERDÈS-LEROUX J. (1978), *Le travail social*, Paris, Editions de Minuit.

VILLECHAISE A. & ZAFFRAN J. (2004), *Illettrisme : les fausses évidences*, Paris,

L'Harmattan.

VINCENT G. (dir.) (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

VITALI C. (1998), « Décrocheurs ou décrochés ? » in BLOCH M-C & GERDE B. (dir.), *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse*, Lyon, Chronique Sociale, pp. 171-181.

VIVENT C. (2013), *La lutte contre le décrochage scolaire : de l'initiative locale à l'expérimentation sociale*, thèse de doctorat en sociologie, Université de Caen.

VRANCKEN D. & THOMSIN L. (2008), *Le social à l'épreuve des parcours de vie*, Louvain-la-Neuve, Academia Bruylant.

WARIN P. (2010), « Le non-recours : définition et typologies », *Odenore*, Working paper n° 1. En ligne. [URL : <http://odenore.msh-alpes.fr>]

WEBER M. (1991) [1904], *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris, Pocket.

WEIXLER F. (dir.) (2014). *Évaluation partenariale de la politique de lutte contre le décrochage scolaire*, rapport du SGMAP et de la DGESCO.

WIEL G. & LALIGOT A. (2006), « L'indispensable estime de soi », *Les Cahiers pédagogiques*, n°144, pp. 20-21.

WILLIS P. (2011) [1977], *L'École des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*, Paris, Éditions Agone.

ZAFFRAN J. (2000), *Les collégiens, l'école et le temps libre*, Paris, Broché.

ZAFFRAN J. (2010), *Le temps de l'adolescence. Entre contrainte et liberté*, Rennes, PUR.

ZAFFRAN J. (2014), « Le décrochage de haut en bas », in BERTHET T. & ZAFFRAN J., *Le décrochage scolaire. Enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

ZAFFRAN J. (2015a) « Les décrocheurs qui raccrochent et s'accrochent à l'Épide. Monographie d'un dispositif », *Déviance et Société*, n°39, pp. 247-266

ZAFFRAN J. (2015b) « Raccrocher et s'accrocher à un internat d'inspiration militaire. Le cas des décrocheurs scolaires qui s'engagent à l'Épide », *Revue française de sociologie*, n°56, pp. 331-356

ZAFFRAN J. (2015c), « La lutte contre le décrochage scolaire en France. Du phénomène au problème ». *Educação, Sociedade & Culturas*, n° 45, pp. 161-175.

ZUNIGO X. (2008), « L'apprentissage des possibles professionnels, Logiques et effets sociaux (des missions locales pour l'emploi des jeunes) », *Sociétés contemporaines*, n° 70, pp. 115-131.

ZUNIGO X. (2010), « Le deuil des grands métiers, Projet professionnel et renforcement du sens des limites dans les institutions d'insertion », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 184, pp. 58-71.

ZUNIGO X. (2013), *La prise en charge du chômage des jeunes*, Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant.

Rapports et Expertises

BOCKEL J-M (dir.) (2010), *La Prévention de la Délinquance des Jeunes*, Novembre 2010.

Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, « Violence en milieu scolaire », *hors-série N°11*, 15 octobre 1998.

CANIVET (dir.) (2005), « Pourquoi certains élèves décrochent-ils au secondaire alors qu'ils ont bien réussi dans l'enseignement primaire ? », *Rapport Septembre 2006*.

Comité interministériel de la Jeunesse (2013), *Rapport « Priorité Jeunesse »*, 21 février 2013.

Commission sur l'éducation et la formation (1995), *Enseigner et apprendre : vers la société cognitive*.

Cour des comptes (2015)., *Les dispositifs et les crédits mobilisés en faveur des jeunes sortis sans qualification du système scolaire*, Communication à la commission des finances, de l'économie générale et du contrôle budgétaire de l'Assemblée nationale.

HIRSH M., (2009), Commission sur la politique de la jeunesse, *Livre vert*, Haut-commissaire à la jeunesse.

LONGO M.E (2011), *Transitions des jeunes vers la vie adulte : processus d'insertion et rapports à la vie professionnelle Perspectives pour les programmes d'action*, Rapport d'étude.

MACHARD L. (2003), « Les manquements à l'obligation scolaire », rapport, ministère de la Famille, ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche.

Ministère de l'Éducation nationale (2011), *Concertation sur la refonte de l'école*, « Lutter contre le décrochage scolaire : éléments de comparaison internationale ».

Ministère de l'Éducation nationale (2012), *La baisse des sorties sans qualification. Un enjeu pour l'employabilité des jeunes*, Note d'information août 2012.

Ministère de l'Intérieur (1997), « Des villes sûres pour des citoyens libres », *Actes du Colloque de Villepinte*, Paris, octobre 1997.

Parlement européen (2007), « Investir dans les jeunes : une stratégie d'empowerment, Principes clés pour le nouveau cadre de la coopération européenne dans le domaine de la jeunesse ».

Parlement européen (2011), Direction générale des politiques internes, département thématique des politiques structurelles et de cohésion, *Réduire le décrochage scolaire précoce dans l'Union Européenne*.

PLESSARD C., SIMON V., BERTHET T. (2014), « Étude du temps de latence chez les jeunes de 16 à 25 ans inscrits à la Mission locale en Rhône Alpes », *Entre école et Mission locale*, PRAO.

SCHWARTZ B. (2007) [1982], *Rapport sur l'insertion professionnelle et sociale des jeunes*, Paris, Broché.

VERDIER E. (2010), *Les élèves sans qualification : La France et les pays de l'OCDE*, Rapport pour le Haut Conseil de l'Éducation.

ZAFFRAN J. & PLESSARD C., « Des réseaux locaux pour la persévérance et la réussite des jeunes Aquitains », Rapport d'évaluation, Centre Émile Durkheim.

ZAFFRAN J. (2015), « Sortir par la fenêtre, entrer par la porte. Les parcours de décrocheurs scolaires qui raccrochent et s'accrochent », rapport de recherche, DEPP.

Annexes

Annexe 1 : Présentation des jeunes rencontrés à E2C Paris

<i>Prénom</i>	<i>Age</i>	<i>Père</i>	<i>Mère</i>	<i>Dernière classe fréquentée</i>	<i>Durée de la séquence de raccrochage</i>	<i>Temps passé dans le dispositif</i>	<i>Projet</i>
Abby	20 ans	Décédé	Assistante maternelle	1 ^{ère} année CAP coiffure	4 ans	2 semaines	CAP esthétique
Alex	21 ans	Chômage (Afrique)	Décédée	2 ^{ème} année CAP	2 ans	8 mois	Animateur
Samia	19 ans	Retraité	Invalidité	2 ^{ème} année BEP sanitaire et sociale	2 ans	2 mois	Préparatrice en pharmacie
Medhi	24 ans	Inconnu	Femme de ménage	1 ^{ère} année CAP vitrier	5 ans	2 mois	Jardinier
Romane	20 ans	Décédé	Femme de ménage	1 ^{ère} année BEP sanitaire et social	4 ans	2 mois	Auxiliaire de puériculture - en cours de modification
Diatou	19 ans	Sans emploi	Agent de propreté	1 ^{ère} année BEP secrétariat	2 ans	1 mois	Agent polyvalent à la RATP
Bachir	21 ans	Ingénieur agroalimentaire	Décédée	Seconde STG	2 ans	7 mois	Educateur sportif

Alice	19 ans	Sans emploi	En reconversion	1 ^{ère} année CAP agent polyvalent	1 an	8 mois	Agent de maintenance SNCF
Marisha	22 ans	Décédé	Aide ménagère	3 ^{ème}	6 ans	2 semaines	En cours d'élaboration
Khady	20 ans	Soudeur	Décédée	1 ^{ère} année CAP coiffure	3 ans	3 mois	Agent de voyage
Charly	21 ans	Décédé	Sans emploi	1 ^{ère} année BEP maroquinerie	3 ans	4 mois	Auxiliaire de vie
Lydia	23 ans	Intérimaire	Femme de ménage	1 ^{ère} année BEP vente	5 ans	2 mois	Secrétariat ou pâtisserie
Kendra	19 ans	Décédé	Douanière en Afrique	Ecole de danse	2ans	3 semaines	Tourisme
Timothee	20 ans	Directeur d'usine	Décédée	1 ^{ère} année CAP coiffure	2 ans	8 mois	En cours de modification
Nathan	20 ans	BTP	Gardienned'immeuble	1 ^{ère} année CAP électricité	2 ans	8 mois	Animateur socioculturel
Cédric	23 ans	Chauffeur de ministre	Agent de service dans une école	1 ^{ère} année BEP maintenance	2 ans	7 mois	Contrôleur RATP
Farida	21 ans	Plus de contacts (vit au Maroc)	Invalidité	1 ^{ère} année bac technologique SMS	3 ans	3 semaines	En cours d'élaboration

Fanny	20 ans	Employé mairie de Paris	Employée mairie de Paris	2 nd générale	4 ans	4 mois	En cours d'élaboration
Stéphanie	20 ans	Chef d'entreprise	Femme au foyer	2 nd générale	2 ans	2 semaines	En cours d'élaboration
Romain	20 ans	Ouvrier	Traductrice à l'UNESCO	3 ^{ème}	5 ans	3 mois	Pâtisserie
Souria	19 ans	Inconnu	Sans emploi	2 ^{ème} année CAP couture	3 ans	7 mois	Agent de sureté aéroportuaire
Paolo	19 ans	Professeur à Sciences Po Paris	Professeure de SES	1 ^{ère} année CAP paysagiste	3 ans	2 semaines	Vente
Salima	20 ans	Décédé	Retraitée (aucun contact)	2 ^{ème} année CAP coiffure	2 ans	5 mois	Secrétariat
Bahya	20 ans	Agent de sécurité	Agent de propreté	2 ^{ème} année de BEP sanitaire et social	2 ans	6 mois	Agent de sécurité incendie

Annexe 2 : Présentation des jeunes rencontrés à E2C Bordeaux

<i>Prénom</i>	<i>Age</i>	<i>Père</i>	<i>Mère</i>	<i>Dernière classe fréquentée</i>	<i>Durée de la séquence de rattachage</i>	<i>Temps passé dans le dispositif</i>	<i>Projet</i>
Tom	26 ans	décédé	saisonnière	2 ^{ème} année CAP boulangerie	5 ans	8 mois	Animateur

Marie	23 ans	Prestataire de services	Prestataires de services	2 ^{ème} année BEP technique de l'architecture et de l'habitat	6 ans	8 mois	Ne sait pas
Ivana	28 ans	décédé	décédée	3 ^{ème} (En Guinée)	11 ans	7 mois	Hôtesse de caisse
Aminata	27 ans	Pas de contacts	Retraitée	BEP comptabilité	5 ans	8 mois	Agent administratif
Paul	23 ans	Cadre	Femme au foyer	Terminale L	1 ans	8 mois	Aide soignant
Thibault	22 ans	Auxiliaire de vie	Gendarme	1 ^{ère} année CAP mécanique agricole	3 ans	8 mois	Animateur

Annexe 3 : Présentation des jeunes rencontrés au CEPMO

<i>Prénom</i>	<i>Age</i>	<i>Père</i>	<i>Mère</i>	<i>Dernière classe fréquentée</i>	<i>Durée de la séquence de raccrochage</i>	<i>Temps passé dans le dispositif</i>	<i>Projet</i>
Julie	20 ans	Enseignant Paysagiste	Enseignante	Terminale ES	Un an et demi	5 mois (en terminale ES)	Interprète dans une ONG
Julien	20 ans	Comptable	Contrôleur du travail	Terminale S	1 an	5 mois (en terminale S)	Programmeur informatique

Gaston	22 ans	Dessinateur industriel	institutrice	1 ^{ère} année CAP imprimerie	1 an	5 mois (en terminale L)	Ne sait pas
Jean	21 ans	Architecte	Maitre d'œuvre	CAP paysagiste	1 an	5 mois (en seconde)	Entrer dans l'armée
Magalie	21 ans	Brancardier	Directrice de crèche	CAP esthétique	2 ans	5 mois (en seconde)	Fac de médecine
Benoit	23 ans	Accordeur de piano	Factrice	Terminale ES	5 ans	5 mois (en première L)	Ne sait pas
Jérémy	20 ans	Agent immobilier	Gémologue	Seconde générale	2 ans	5 mois (en première L)	Ne sait pas
Léo	20 ans	Décédé	Exportation de bois	1 ^{ère} année CAP bois	2 ans	Deux ans et demi (terminale S)	Ne sait pas
Farid	22 ans	Enseignant économie gestion	Cadre à la poste	Première S	2 ans	5 mois (terminale S)	Ne sait pas
Louis	20 ans	Technicien SNCF	Cadre MDPH	Seconde générale	2 ans	Un an et demi (première L)	Ne sait pas
Sabine	19 ans	Chauffeur poids lourd	Saisonnrière	Seconde générale	6 mois	Trois mois (seconde générale)	Tatoueur

Annexe 4 : Présentation des jeunes rencontrés à l'Épide de Bordeaux

<i>Prénom</i>	<i>Age</i>	<i>Père</i>	<i>Mère</i>	<i>Dernière classe fréquentée</i>	<i>Durée de la séquence de raccrochage</i>	<i>Temps passé dans le dispositif</i>	<i>Projet</i>
Agathe	18 ans	mécanicien	Pas de contacts	2 ^{ème} année CAP communication graphique	2 ans	2 mois	En cours d'élaboration (aide à la personne)
Amine	18 ans	BTP	Conseillère Mission Locale	2 ^{ème} année BEP comptabilité	6 mois	3 mois	Gendarmerie
Alessandro	19 ans	Invalidité (charpentier)	Chef de salle en restauration	1 ^{ère} année CAP agent polyvalent de restauration	Un an et demi	3 semaines	Agent de sécurité
Tony	19 ans	Chauffeur de bus	Pas de contacts	ITEP	1 an	1 semaine	En cours d'élaboration
Mathieu	19 ans	Police Nationale	Vendeuse	CAP mécanique bateau	1 an	3 mois	Animateur ou éducateur
Danny	18 ans	Grutier	Peintre en bâtiment	MFR (arrêt à 15 ans)	3 ans	1 mois	Peintre en bâtiment
Brahim	19 ans	Vendeur	Ouvrière	1 ^{ère} STC (Sciences et technologies du commerce)	2 ans	2 mois	En cours d'élaboration
Cindy	18 ans	Plus de contact	Femme de ménage	1 ^{ère} année CAP coiffure	Un an	5 mois	Gendarmerie
Rémi	21 ans	Vendeur	Chômage	3 ^{ème}	Un an et demi	8 mois	Vendeur en prêt à porter

Agata	19 ans	Retraité (directeur d'agences immobilières)	Aucun contact	1 ^{ère} année CAP restauration	2 ans	5 mois	Vendeuse en prêt à porter
Gaëtan	18 ans	Vendeur ambulant	Mère au foyer	2 ^{ème} année CAP horticulture	1 an	2 semaines	Auto-entrepreneur – Vendeur ambulant
Yannis	23 ans	Cariste	Inconnue	CAP électricien	5 ans	3 mois	Apprentissage (maçonnerie ou électricité)
Charlotte	21 ans	Décédé	Mère au foyer	Terminale STG	1 an	5 mois	ASH
Théo	18 ans	Agent immobilier	Vendeuse ambulante	1 ^{ère} année BEP Accompagnement, soins et service à la personne	Un an et demi	1 semaine	Ne sait pas
Tiphaine	18 ans	Inconnu	Femme de ménage	Lycée hôtelier, première année	2 ans	2 mois	Vendeuse en papeterie

Annexe 5 : Présentation des jeunes rencontrés au microlycée 93

<i>Prénom</i>	<i>Age</i>	<i>Père</i>	<i>Mère</i>	<i>Dernière classe fréquentée</i>	<i>Durée de la séquence de rattachage</i>	<i>Temps passé dans le dispositif</i>	<i>Projet</i>
Maeva	22 ans	Plus de contacts	Secrétaire médicale	1 ^{ère} année BEP restauration	5 ans	5 mois	Ne sait pas
Chafia	21 ans	Plus de contacts	Avocate	Seconde générale	1 an	5 mois	Ne sait pas

Djamila	20 ans	Intérimaire	Femme de ménage	2 ^{ème} année CAP coiffure (une seconde générale à Nouvel élan)	3 ans	5 mois	Ne sait pas
Lucie	20 ans	N.R	N.R	Seconde générale	2 ans	1 mois	Ne sait pas
Arnold	19 ans	N.R	Enseignante	Seconde générale	1 an	3 mois	Ne sait pas
Aïcha	21 ans	Plus de contact	N.R	Première L	2 ans	4 mois	Ne sait pas

Annexe 6 : Présentation des jeunes rencontrés au microlycée d'Agen

<i>Prénom</i>	<i>Age</i>	<i>Père</i>	<i>Mère</i>	<i>Dernière classe fréquentée</i>	<i>Durée de la séquence de rattachage</i>	<i>Temps passé dans le dispositif</i>	<i>Projet</i>
Ali	21 ans	Cuisinier	Invalide (Maroc)	Obtention CAP carrosserie	4 ans	3 mois	BTS commerce international
Antoine	18 ans	Chômage	Cadre supérieur	1 ^{ère} année Bac pro Horticulture	1 an	3 mois	BTS en alternance
Samy	21 ans	Ouvrier	Agent municipal	Terminale bac STAV	2 ans	3 mois	BTS MUC ou BTS NRC
Léa	19 ans	Invalide	Conseillère cosmétique à domicile	1 ^{ère} année CAP coiffure	3 ans	3 mois	Ne sait pas

Pauline	19 ans	Infographiste	Avocate	Seconde logistique	3 ans	3 mois	BTS commerce international
Karl	20 ans	Plus de contact	Aide soignante	2 ^{ème} année CAP vente	1 an	3 mois	Ne sait pas
Amélia	21 ans	Inconnu	Chômage	Obtention CAP cuisine	2 ans	3 mois	Ne sait pas
Maxence	20 ans	Caissier	Femme de ménage	1 ^{ère} Bac pro électrotechnique	3 ans	3 mois	Ne sait pas

Annexe 7 : Présentation des jeunes « sortants positifs »

E2C Paris

<i>Prénom</i>	<i>Age</i>	<i>Père</i>	<i>Mère</i>	<i>Dernière classe fréquentée</i>	<i>Durée de la période de latence</i>	<i>Temps passé dans le dispositif</i>	<i>Temps passé depuis la sortie du dispositif</i>	<i>Situation actuelle</i>
Samia	21 ans	retraité	Invalidité	2 ^{ème} année BEP sanitaire et sociale	2 ans	8 mois	1 an	Babysitting à temps partiel
Mirjam	21 ans	Pas de contacts	Assistante de direction	2 ^{ème} année CAP menuiserie	1 an	6 mois	6 mois	Pré- qualification pour le BPJEPS
Sajit	20 ans	Auto- entrepreneur	Auto- entrepreneur	Seconde générale	3 ans	8 mois	6 mois	CAP commerce
Alia	24 ans	N.R	N.R	Terminale (Algérie)	3 ans	3 mois	8 mois	Vendeuse (CDI)

Maël	21 ans	Retraité	Retraité	2 ^{ème} année BEP électronique	3 ans	6 mois	10 mois	Chômage (après un CDD de 8 mois en restauration)
Azann	22 ans	entrepreneur	Femme de ménage	Première S	Un an et demi	10 mois	7 mois	1 ^{ère} année BAC pro électricien
Naima	24 ans	Pas de contact	Coiffeuse	Bac L en Afrique (non reconnu en France)	-	6 mois	1 an	BTS assistante de gestion en contrat d'apprentissage
Mohammed	23 ans	Pas de contact	Femme au foyer	Bac au Burkina Faso (non reconnu en France)	3 ans	2 mois	Un an et demi	BEP Aide Médico- Psychologique
Hasna	20 ans	Commerçant	Femme au foyer	3 ^{ème}	4 ans	1 an	4 mois	Agent d'accueil (Contrat d'avenir d'un an)
Gina	21 ans	Inconnu	Nourrice	Terminale pro secrétariat	1 an	1 an	3 mois	Formation qualifiante (ASI)
Jibril	22 ans	Décédé	Retraitée	terminale STG	2 ans	10 mois	6 mois	Apprentissage comptabilité en alternance
Vincent	22 ans	Décédé	Ne souhaite pas répondre	Seconde générale (3 ^{ème} redoublement)	3 ans	7 mois	8 mois	CAP en installation sanitaire

E2C Bordeaux

<i>Prénom</i>	<i>Age</i>	<i>Père</i>	<i>Mère</i>	<i>Dernière classe fréquentée</i>	<i>Durée la séquence de raccrochage</i>	<i>Temps passé dans le dispositif</i>	<i>Temps passé depuis la sortie du dispositif</i>	<i>Situation actuelle</i>
Aziz	24 ans	Magasinier	Au chômage	CAP carreleur	4 ans	9 mois	5 mois	Intérimaire (entretien espaces verts)
Paul	24 ans	Cadre	Femme au foyer	Terminale L	1 an	8 mois	6 mois	Service civique
Thibault	23 ans	Auxiliaire de vie	Gendarme	1 ^{ère} année CAP mécanique agricole	3 ans	8 mois	6 mois	Animateur (CDD temps partiel)
Eve	21 ans	Educateur	Psychologue	3 ^{ème} année BEP carrières sanitaires et sociales	3 ans	6 mois	8 mois	Auxiliaire de vie (CDI)
John	26 ans	Inconnu	Serveuse	Arrêt scolaire aux USA, avant l'équivalent bac	8 ans (1er dispositif fréquenté 4 ans après le décrochage)	7 mois	4 mois	En attente de formation (licence de soudure obtenu depuis sa sortie du dispositif)

Épide Bordeaux

<i>Prénom</i>	<i>Age</i>	<i>Père</i>	<i>Mère</i>	<i>Dernière classe fréquentée</i>	<i>Durée la séquence de raccrochage</i>	<i>Temps passé dans le dispositif</i>	<i>Temps passé depuis la sortie du dispositif</i>	<i>Situation actuelle</i>
Asoufia	21 ans	Ne souhaite pas répondre	Ne souhaite pas répondre	Terminale STG	1 an	9 mois	1 semaine	Chômage (passe son permis)
Samuel	19 ans	Directeur logistique	Aide soignante	3 ^{ème} professionnelle	3 ans	7 mois	4 mois	CAP logistique
François	21 ans	Chômage	Décédée	CAP maçonnerie	2 ans	8 mois	2 mois	Contrat d'apprentissage (BTP – béton armé)
Cyril	20 ans	Magasinier	Chômage	1 ^{ère} année bac pro ingénieur bois	8 mois	7 mois	9 mois	En attente d'une réponse pour entrer dans l'armée (CQP agent de sécurité et SST sauveteur, secouriste au travail obtenu depuis la sortie du dispositif)
Théo	22 ans	décédé	invalidité	2 ^{ème} année CAP paysagiste	2 ans	6 mois	7 mois	Au chômage
Gaëtan	19 ans	Vendeur ambulant	Mère au foyer	2 ^{ème} année CAP horticulture	2 ans	7 mois	6 mois	Auto entrepreneur (marchand ambulant)

Anton	20 ans	Chômage	Chômage	CAP plaquiste	2 ans	9 mois	2 semaines	Chômage
Sandy	21 ans	Chômage	Chômage	2 ^{ème} année CAP installation sanitaire	3 ans	9 mois	1 semaine	Attente de formation

Microlycée 93

<i>Prénom</i>	<i>Age</i>	<i>Père</i>	<i>Mère</i>	<i>Dernière classe fréquentée</i>	<i>Durée la séquence de raccrochage</i>	<i>Temps passé dans le dispositif</i>	<i>Temps passé depuis la sortie du dispositif</i>	<i>Situation actuelle</i>
Edouard	20 ans	Serveur	Comptable	Seconde générale	2 ans	2 ans	4 mois	1 ^{ère} année Licence 1 cinéma
Aurore	21 ans	Auto-entrepreneur	Archiviste	Seconde générale	4 ans	2 ans	4 mois	BEP mécanique en alternance
Justine	21 ans	Pas de contact	Assistante Social (très peu de contact depuis son placement à l'ASE à 13 ans)	1 ^{ère} année bac pro commerce	3 ans	2 ans	4 mois	Révisé en autonomie le concours d'entrée en école d'infirmière + CDD de vendeuse à temps partiel
Merwan	22 ans	Agent d'entretien	Femme au foyer	Terminale S	2 ans	1 an	4 mois	IUT gestion et administration
Ismaël	20 ans	Vendeur	Chômage	1 ^{ère} année bac pro électronique	2 ans	2 ans	4 mois	1 ^{ère} année licence LEA Chinois

CEPMO

<i>Prénom</i>	<i>Age</i>	<i>Père</i>	<i>Mère</i>	<i>Dernière classe fréquentée</i>	<i>Durée de la séquence de rattachage</i>	<i>Temps passé dans le dispositif</i>	<i>Temps passé depuis la sortie du dispositif</i>	<i>Situation actuelle</i>
Louis	20 ans	Technicien SNCF	Cadre MDPH	Seconde générale	2 ans	3 ans	1 an	L1 Philosophie (échec aux partiels) - en cours de réorientation

Microlycée de Sénart

<i>Prénom</i>	<i>Age</i>	<i>Père</i>	<i>Mère</i>	<i>Dernière classe fréquentée</i>	<i>Durée la séquence de rattachage</i>	<i>Temps passé dans le dispositif</i>	<i>Temps passé depuis la sortie du dispositif</i>	<i>Situation actuelle</i>
Marion	31 ans	Invalidité	Femme de ménage	Seconde générale	7 ans	2 ans	3 ans	L2 musicologie

Annexe 8 : Présentation des jeunes ayant quitté prématurément le dispositif

E2C Paris

<i>Prénom</i>	<i>Age</i>	<i>Père</i>	<i>Mère</i>	<i>Dernière classe fréquentée</i>	<i>Durée la séquence de raccrochage</i>	<i>Temps passé dans le dispositif</i>	<i>Temps passé depuis la sortie du dispositif</i>	<i>Situation actuelle</i>
Aurélie	19 ans	N.R	N.R	3 ^{ème}	4 ans (1er dispositif fréquenté deux semaines après le décrochage)	3 semaines	11 mois	Babysitting à temps partiel
Kendra	21 ans	Décédé	Douanière en Afrique	Ecole de danse	2 ans	3 mois	Un an et demi	Animatrice (CDD)
Ahmed	19 ans	Inconnu	Conseillère téléphonique	4 ^{ème}	3 ans	6 mois	1 an	Chômage, recherche d'emploi ou de formation
Ikram	20 ans	Agent de sécurité	décédée	3 ^{ème}	3 ans	5 mois	1 an	Chômage, recherche de formation
Mounia	19 ans	Retraité	Femme de ménage	Seconde générale	3 ans	5 mois	4 mois	Formation BAFA
Melissa	22 ans	Pas de contact	Infirmière	3 ^{ème}	4 ans (1er dispositif de raccrochage fréquenté 2 mois après le décrochage)	6 mois	8 mois	Equipière polyvalente Macdo (CDD)

CEPMO

<i>Prénom</i>	<i>Age</i>	<i>Père</i>	<i>Mère</i>	<i>Dernière classe fréquentée</i>	<i>Durée la séquence de raccrochage</i>	<i>Temps passé dans le dispositif</i>	<i>Temps passé depuis la sortie du dispositif</i>	<i>Situation actuelle</i>
Jean	22 ans	Architecte	Maitre d'œuvre	CAP paysagiste	1 an	1 an	6 mois	Intérimaire
Quentin	22 ans	Agent immobilier	Gémologue	Seconde générale	2 ans	8 mois	1 an	Lycée privé : terminale ES

E2C Bordeaux

<i>Prénom</i>	<i>Age</i>	<i>Père</i>	<i>Mère</i>	<i>Dernière classe fréquentée</i>	<i>Durée la séquence de raccrochage</i>	<i>Temps passé dans le dispositif</i>	<i>Temps passé depuis la sortie du dispositif</i>	<i>Situation actuelle</i>
Maxime	20 ans	décédé	retraité	1 ^{ère} année bac pro peinture	3 ans	4 mois	8 mois	Recherche d'un employeur pour entamer un bac pro vente

Épide Bordeaux

<i>Prénom</i>	<i>Age</i>	<i>Père</i>	<i>Mère</i>	<i>Dernière classe fréquentée</i>	<i>Durée de la période de latence</i>	<i>Temps passé dans le dispositif</i>	<i>Temps passé depuis la sortie du dispositif</i>	<i>Situation actuelle</i>
Teddy	21 ans	Cuisinier	couturière	CAP vente	2 ans	2 mois	6 mois	intérimaire
Luc	19 ans	mécanicien	Auxiliaire de vie	Seconde STT	1 an	4 jours	1 an	Formation DAU
Pierre	20 ans	décédé	invalidité	2 ^{ème} année CAP milieu rural	3 ans	6 mois	5 mois	Intérimaire (chauffeur/livreur)
Adriano	21 ans	N.R	N.R	2 ^{ème} année CAP	2 ans	9 mois	4 mois	Recherche de formation
Christophe	19 ans	Ouvrier	Mère au foyer	1 ^{ère} année CAP Carrosserie	1 an	3 mois	1 an	En recherche d'emploi ou de formation
Mathilde	19 ans	Chauffeur poids lourd	Auxiliaire de vie	3 ^{ème}	3 ans	3 mois	4 mois	Recherche formation aide à la personne
Julia	22 ans	Chômage	Vendeuse	1 ^{ère} année BEP Service en milieu rural	1 an	2 semaines	2 ans	Recherche d'emploi ou de formation
Morgane	18 ans	Peintre en bâtiment	Femme de ménage	4 ^{ème}	2 ans	4 mois	5 mois	Recherche d'un emploi
Jordi	19 ans	Agent immobilier	Invalidité	3 ^{ème}	2 ans	2 mois	Un an et demi	Poseur de velux (CDI)

Annexe 9 : L'École de la deuxième chance de Paris

Comme les écoles membres du « réseau E2C », l'E2C de Paris propose une formation professionnelle à des jeunes de 18 à 25 ans sortis du système scolaire depuis au moins un an, sans diplôme et sans qualification et qui résident à Paris. Les objectifs de l'E2C Paris sont doubles. D'une part, elle vise l'insertion professionnelle en travaillant « à la confirmation d'un projet professionnel », en permettant « l'acquisition de connaissances ouvrant l'accès à l'emploi qualifié », et en offrant « un lieu d'éducation, de rencontres et d'apprentissage de la vie sociale et citoyenne » (plaquette de présentation de l'E2C Paris). D'autre part, elle entend répondre aux attentes des entreprises locales confrontées à des difficultés de recrutement dans les secteurs dits « en tension ».

Son origine

Soutenue par la ville de Paris et la Région Île-de-France et en partenariat avec la Chambre de commerce et d'industrie ainsi que neuf grandes entreprises¹⁵³, l'E2C de Paris est créée en 2007. Elle se décompose en trois sites distincts : le siège social implanté dans le 20^{ème} arrondissement et deux « sites écoles » situés dans le 18^{ème} et dans le 19^{ème} arrondissements. Ce découpage de l'E2C de Paris en trois sites n'est pas le fait d'une volonté de l'école mais celui d'une contrainte matérielle : les loyers sont élevés et les locaux suffisamment spacieux pour accueillir l'ensemble des stagiaires sont rares. L'E2C Paris peut en effet accueillir simultanément jusqu'à 150 stagiaires (75 répartis sur les deux sites et 75 en entreprise). L'objectif du directeur de l'E2C reste à terme de rassembler les 3 sites.

En 2012, l'E2C Paris accueillait 423 jeunes sur ses deux sites, son effectif record depuis sa création ; un chiffre correspondant également au maximum de sa capacité d'accueil. En 2013, ce chiffre diminue quelque peu puisque 410 jeunes ont été accueillis pour une durée moyenne de 6,3 mois. Les jeunes inscrits à l'E2C Paris bénéficient du statut de stagiaire en formation professionnelle et perçoivent une rémunération de la Région Île-de-France (310 euros par mois ou 652 euros si le jeune a travaillé plus de 6 mois). Ils bénéficient également de la gratuité des transports en commun en Île-de-France.

En décembre 2012, l'E2C de Paris a fait l'objet d'un audit qui a abouti au renouvellement de son label « Réseau E2C ».

¹⁵³ Il s'agit des entreprises Accor, Compass Group, EDF, EIFFAGE construction, La Poste, la RATP, SSP, Veolia environnement et Vinci.

Son financement

Le financement de l'E2C Paris se construit sur une maquette par tiers :

- Un tiers État
- Un tiers Conseil régional
- Un tiers par d'autres financeurs (FSE, Acsé, Conseils Généraux, Municipalités, Taxe d'apprentissage, ...)

Le soutien financier des entreprises par le versement de la taxe d'apprentissage représente environ 20 % de son budget. Ce montant élevé perçu grâce à la taxe d'apprentissage se justifie par les partenariats entretenus avec un grand nombre d'entreprises : plus de 2000 au total.

Selon les dires de son directeur, le financement de l'école est aujourd'hui le principal problème auquel est confronté l'établissement : « *Les fonds ne sont toujours pas stabilisés pour l'année prochaine. C'est toujours la course aux financements et c'est ça qui pose problème, surtout pour les salariés qui ne peuvent pas se projeter dans l'avenir* » (directeur). Ainsi, au moment de notre présence à l'E2C, le directeur rencontrait individuellement tous les salariés afin de faire avec eux un bilan de leur expérience au sein de la structure et pour y discuter de leurs perspectives d'avenir.

Environnement et locaux

Comme indiqué, l'E2C Paris s'étend sur trois sites distincts : le siège social situé dans le 20^{ème} arrondissement et deux sites école : « Tour de Boucry » et « Jardins d'Éole ». Le « pôle entreprise », abritant le bureau de la chargée des liens École/entreprise, se trouve sur le site de Boucry.

Le site « Tour de Boucry » se situe dans un bâtiment de plusieurs étages dans lequel seul le rez-de-chaussée est à disposition de l'E2C. Ce site s'organise en *open space* : les lieux de cours et l'« espace bureau » des formateurs sont ouverts sur une pièce principale. Seuls les bureaux de recrutement et celui du psychologue disposent d'une porte et peuvent offrir un peu d'intimité. Les jeunes disposent d'un coin café à l'entrée de la pièce ainsi que de plusieurs ordinateurs. Une grande table disposée au centre de la pièce fait à la fois office de coin repas, de salle de réunion, de salle de travail et de salle de lecture. Les différents espaces n'ont pas de fonction déterminée, celle-ci leur étant assignée au gré des besoins.

Le site « Jardins d'Éole », situé dans le 19^{ème} arrondissement, est installé dans un bâtiment de deux étages. À la différence du précédent, les espaces y sont clairement délimités. Les jeunes

disposent d'une cafétéria, d'une cuisine, d'une salle informatique, d'une bibliothèque et des salles sont spécifiquement dédiées aux différentes matières enseignées.

Son équipe pédagogique

L'E2C Paris emploie 32 salariés en CDI et à temps plein recrutés par le directeur de l'E2C. Aucun diplôme spécifique n'est exigé pour être formateur : « *c'est davantage l'expérience professionnelle qui est prise en compte* » (directeur E2C). Les formateurs ont souvent enseigné au sein d'associations, auprès de personnes illettrées, handicapées ou nouvellement arrivées sur le territoire français. Rares sont les formateurs à avoir travaillé au sein de l'Éducation nationale et lorsque cela est le cas ils en gardent un souvenir négatif.

Chaque formateur est également « référent » et accompagne individuellement entre 6 et 12 jeunes durant leur parcours à l'E2C. Il s'agit le plus souvent de l'un des formateurs ayant effectué l'entretien de recrutement. Cet accompagnement se traduit par le suivi personnel du projet des jeunes. Le stagiaire et son référent procèdent à des bilans de parcours lors des « ATP référence » qui ont lieu une fois par semaine mais également de manière plus informelle lorsque le besoin s'en fait sentir. Les référents poursuivent le suivi des jeunes durant leur stage, appelant régulièrement l'entreprise et le jeune pour s'assurer du bon déroulement de celui-ci. Le suivi des stagiaires se maintient encore une année après leur sortie de l'E2C. En cas d'abandons comme de sorties positives, les référents appellent leurs stagiaires au minimum trois fois dans l'année afin de faire un bilan de leur situation.

L'E2C de Paris compte également dans ses rangs deux assistantes pédagogiques (une sur chaque site) chargées de l'accueil téléphonique des jeunes souhaitant s'inscrire et du suivi administratif des stagiaires (constitution et traitement des dossiers, recensement des absences et des retards, gestion des rémunérations, ...). Un psychologue est présent sur chacun des sites à raison de trois jours par semaine pour traiter des problématiques personnelles des jeunes.

Enfin, une chargée des liens école / entreprise est en relation avec les entreprises partenaires, les formateurs et les stagiaires pour s'assurer du bon déroulement des stages. Elle veille à la pérennité du « réseau entreprises », démarche de nouvelles entreprises afin de multiplier les opportunités de stages et organise des rencontres entre les jeunes et les employeurs. Les entreprises viennent ainsi régulièrement sur les sites pour présenter leurs activités. Depuis la création de l'E2C Paris en 2007, les stagiaires ont été accueillis par 2259 entreprises.

Données de cadrage sur les élèves accueillis en 2012

Les données issues du rapport d'activités 2012 fourni par l'E2C de Paris permettent de dresser un portrait général des jeunes qui y sont entrés au cours de cette année : âgés de 20 à 23 ans (54%), ils n'avaient pas atteint le niveau V (correspondant à l'obtention du CAP) (88%), étaient en moyenne déscolarisés depuis 3 ans et n'avaient suivi aucune formation postscolaire avant leur arrivée à l'E2C (85%). La majorité des jeunes accueillis était issue des quartiers populaires du nord et de l'est de Paris : 22% étaient originaires du 19^{ème} arrondissement, 11,8% du 20^{ème} et 11,1% du 18^{ème}. Au total, 28,6 % des stagiaires étaient issus des quartiers populaires de la ville. Précisons que la parité au sein de l'E2C était respectée : 52 % de jeunes femmes et 48 % de jeunes hommes ont été admis au cours de l'année 2012.

Les modes d'accès à l'information

Les ML sont les principaux prescripteurs de l'E2C Paris : en 2012, 58 % des jeunes inscrits à l'E2C Paris y avaient été orientés par le biais d'une ML. Ce chiffre élevé s'explique par les partenariats étroits établis entre l'E2C Paris et les ML parisiennes, partenariats qui se poursuivent lorsque le jeune a intégré le dispositif. Tout au long du parcours de formation, les formateurs sont en contact avec les conseillers des ML afin de favoriser un « accompagnement global du jeune ». Si les ML sont incitées à orienter les jeunes sans diplôme vers l'E2C Paris, il est réciproquement demandé aux jeunes admis à l'E2C de s'y inscrire s'ils ne l'étaient pas auparavant. Notons également qu'en 2012, 15,5% et 12% des jeunes ont respectivement découvert l'E2C par le bouche-à-oreille ou grâce à des recherches internet, ce qui témoigne de la notoriété acquise par l'établissement auprès des jeunes.

L'organisation de la formation

Le parcours des jeunes au sein de l'E2C Paris se divise en plusieurs phases :

- *Une phase de détermination de 5 semaines.* Durant les 3 premières semaines au sein de l'E2C, les jeunes se prêtent aux tests de positionnement dans les différentes matières et y suivent leurs premiers cours (dits « ateliers »). Les deux semaines suivantes sont réservées au premier stage en entreprise. Ce stage n'est pas nécessairement en lien avec le projet initial du jeune mais a pour objectif de vérifier s'il est capable de s'adapter au monde de l'entreprise et à ses exigences (ponctualité, politesse, respect, ...). Au terme de cette première phase, si aucun problème n'est survenu et que le jeune manifeste toujours le

désir d'intégrer l'E2C, le contrat d'engagement qui déclenche la rémunération est signé. Cette période d'essai peut éventuellement être renouvelée lorsque les formateurs émettent des réserves quant à la capacité du jeune à suivre la formation jusqu'à son terme : « *on a renouvelé une période d'essai là avec un jeune qui était vraiment chiant ici alors qu'il a été parfait en entreprise* » (formateur 6).

- *Une phase de découverte d'une durée de 6 à 8 semaines.* Durant cette seconde phase, l'alternance se fait selon un découpage de trois semaines à l'école et de 3 semaines en entreprise. Les stages s'effectuent dans différents secteurs d'activité et visent l'émergence d'un projet. Au sein de la structure, les objectifs de formation sont progressivement réajustés au niveau scolaire des jeunes et ces derniers sont incités à prendre part à des projets collectifs (ex : voyage au ski, accueil de jeunes d'une E2C des DOM TOM, ...)
- *La phase de confirmation.* La dernière phase du parcours vise le choix « définitif » d'un métier à la fois choisi par le jeune et « réaliste » au regard de son niveau scolaire et de l'état actuel du marché du travail. L'alternance garde la forme 3 semaines / 3 semaines et les stages s'orientent alors spécifiquement sur le secteur d'activité privilégié par le jeune tandis que les ateliers visent le développement des compétences attendues dans ce secteur. C'est également le moment où les jeunes sont incités à rechercher activement un emploi ou une formation. Si au terme de cette dernière phase les jeunes n'entrevoient aucune sortie positive, le contrat peut être prolongé.

Au terme de leur parcours, les jeunes auront donc effectué au minimum 6 stages évalués à la fois par le maître de stage et par le formateur référent. Tous deux se rencontrent sur le lieu de stage et en produisent un bilan en présence du jeune. L'évaluation repose sur plusieurs critères : « l'attitude au travail », « la qualité du travail », « la communication et l'intégration au sein de l'équipe ».

Les spécificités de la formation

L'emploi du temps : se familiariser aux exigences du monde professionnel

Lorsqu'ils sont présents sur le site de l'E2C, les jeunes commencent leur journée à 9h pour la finir à 17h et profitent d'une pause repas d'une heure. Ils sont donc présents 35h par semaine dans la structure. Tous les matins, les stagiaires signent une liste d'émargement justifiant de

leur présence sur le site. Dans le but de les familiariser au monde professionnel, les retards et les absences non justifiés font l'objet d'une retenue sur leur salaire. De plus, et quel que soit le site, les portes de l'E2C se ferment à 9 heures tapantes. En cas de retard, les jeunes doivent attendre l'intercours de 10h50 pour être autorisés à entrer.

Chaque semaine, les jeunes disposent d'une matinée libre afin d'effectuer leurs démarches extérieures. Il s'agit également d'un temps durant lequel l'équipe du site se rassemble pour faire le point sur l'avancée du projet des jeunes et, plus globalement, sur les difficultés rencontrées.

Le « conseil » : un temps de régulation de la vie collective

Chaque semaine a lieu « le conseil » décrit comme un « *espace de débat, de prise de parole, de citoyenneté* » et considéré comme « *un moyen puissant d'apprentissage des règles de vie en société* » (plaquette de présentation de l'E2C Paris). Le conseil rassemble tous les jeunes présents sur le site ainsi que les formateurs (tous les formateurs sur un site, seulement deux sur l'autre) et vise à débattre des difficultés rencontrées au cours de la semaine (ex : vol d'un portable), des changements à opérer (ex : ajouter une poubelle dans la cafétéria), des propositions de sorties (de la part des jeunes ou des formateurs) et éventuellement à rendre compte des sorties effectuées durant la semaine (ex : compte-rendu de la sortie au planning familial). Cela peut également être l'occasion pour les formateurs de faire passer une information à l'ensemble des stagiaires (ex : la RATP organise une journée de présentation de ses métiers). Le conseil est dirigé par deux stagiaires : « le président » qui organise les prises de parole et veille à ce que l'assemblée reste calme et le secrétaire qui se charge du compte-rendu écrit. Au conseil suivant, le secrétaire devient président et, après chaque conseil, le président désigne le nouveau secrétaire. Sur l'un des sites sont également désignés lors du conseil le « responsable entretien » qui doit veiller à la propreté du site et le « responsable achat » qui dispose d'une cagnotte à laquelle participent les formateurs et les stagiaires pour effectuer les dépenses collectives (café, sucre, lait, biscuits, liquide vaisselle, ...).

Les « ateliers » : des enseignements individualisés

4 types d'enseignement sont proposés et correspondent à un niveau scolaire oscillant entre le niveau IV et VI :

- Formation informatique (bureautique)
- Formation culture générale
- Formation mathématique

- Formation français

Lors des ateliers les jeunes sont rassemblés en groupes de faible effectif (entre 10 et 15 jeunes). Chacun des stagiaires progresse à son rythme et selon son niveau, un niveau qui a pu être établi à l'issue des tests de positionnement effectués à l'entrée et dans chacune des matières. Ces tests de positionnement permettent de valider les compétences déjà acquises et de mettre en évidence celles qu'il reste à acquérir. Selon les résultats à ces différents tests, un plan de formation est mis en place pour chaque jeune. Les stagiaires disposent ainsi dans les quatre matières d'une « pochette » comprenant les « modules » qu'ils ont à travailler durant les « ateliers ». Ces modules sont travaillés individuellement et le formateur est sollicité en cas de difficultés. Les pochettes sont rangées à l'issue de chaque atelier puis corrigées par les formateurs : lorsque le module est complet et que les réponses sont correctes, les compétences sont considérées comme acquises et de nouveaux modules sont proposés.

Annexe 10 : L'École de la deuxième chance de Bordeaux

L'E2C Bordeaux accueille des jeunes de 18 à 30 ans sans emploi, sans diplôme ni qualification, qui ont quitté le système scolaire depuis au moins un an et qui résident au sein de la Communauté Urbaine de Bordeaux. Contrairement à la majorité des E2C, Bordeaux a fait le choix d'accueillir des jeunes âgés de plus de 25 ans. Cette décision a été prise afin de permettre aux jeunes accueillis de bénéficier du statut de stagiaire de la formation professionnelle :

« Pourquoi ce choix, d'accueillir des jeunes jusqu'à 30 ans ? Pour une raison essentielle, c'est que nous ne pouvions pas bénéficier du statut de stagiaire de formation professionnelle par la Région donc on a dû s'adresser à Pôle emploi, et la condition c'était d'élargir le spectre quant au profil, ce qui était pour moi une très bonne chose. Donc les Missions locales sont prescripteurs mais le statut des jeunes est assuré par le Pôle emploi, c'est pour ça que nous sommes un peu atypiques par rapport aux autres dispositifs. » (ancien responsable de l'E2C).

Son objectif reste toutefois le même que celui des autres E2C : l'insertion professionnelle et sociale des jeunes grâce à un parcours de formation individualisé s'appuyant sur l'alternance et les stages en entreprises.

Une naissance laborieuse

L'absence d'implantation d'une E2C dans le quart sud-ouest du territoire associée aux recommandations émises par les ML de la métropole bordelaise pour l'implantation d'un tel

dispositif impulsèrent la création de l'E2C Bordeaux : « *Quand vous regardez les cartes des écoles, c'est le grand vide dans le sud-ouest donc là on s'est dit on part à la conquête de l'ouest pour ce dispositif !* » (ancien responsable de l'E2C). Portée par la Maison de l'Emploi de Bordeaux, l'E2C fut d'abord mise en place de manière expérimentale en 2010 afin de tester son utilité sur le territoire. Elle bénéficia pour ce faire d'un financement régional provenant du Fond expérimental de la jeunesse. Elle accueillit 15 jeunes pour sa première année de fonctionnement. Selon l'ancien responsable de l'E2C, le bilan de cette expérimentation fut positif. Toutefois, et pour des raisons semble-t-il principalement financières, la Région Aquitaine prit la décision à la fin de cette première année de fonctionnement de se désengager du projet :

« Les conclusions étaient sans équivoque. Le dispositif E2C était intéressant car il y avait une dynamique d'accompagnement forte, un parcours long. C'est vrai que notre évaluation aurait pu être plus intéressante parce que l'organisme de formation avec lequel on travaillait à l'époque n'avait pas l'expérience de ce public et puis n'avait pas une capacité à aller vraiment sur de l'individualisation des parcours. Mais quand bien même, la collectivité régionale n'a pas voulu poursuivre ! Ils n'ont pas voulu !

Quelles ont été les raisons invoquées ? L'aspect financier surtout parce que ce sont des publics qui ont besoin de plus de temps. Eux ils souhaitaient des parcours de trois mois mais on ne peut pas aller sur de l'accompagnement de ce public sur trois mois. Donc la collectivité régionale se retire mais on me demande de pas lâcher, de trouver une autre solution. » (ancien responsable de l'E2C).

À force de persévérance et grâce au soutien de l'État, de la ville de Bordeaux et de Pôle emploi, l'école est pourtant parvenue à se maintenir si bien qu'en 2012, ce sont 60 jeunes répartis dans 4 groupes qui ont été accueillis en entrées et sorties permanentes, contrairement à l'année précédente. Afin de parfaire son fonctionnement, une nouvelle structure de formation – l'Association pour la Formation et l'Éducation Permanente à Tivoli (AFEPT) – est sollicitée pour assurer la formation des jeunes. Les parcours de formations sont davantage individualisés et de nouveaux ateliers (théâtre, slam, ...) sont mis en place en complément des formations en français, mathématique, anglais et informatique.

Toutefois, en 2013 et alors que l'E2C de Bordeaux envisageait de déposer sa candidature afin d'obtenir le label E2C et d'intégrer le réseau officiel des E2C – ce qui lui aurait notamment permis de percevoir la taxe d'apprentissage – les financements accordés par l'État sont revus à la baisse et seuls 20 jeunes sont accueillis. Lorsque nous rencontrons le directeur de l'E2C en juin 2014, celui-ci nous assure que la fermeture de l'E2C est proche :

« On fait du mieux qu'on peut avec les moyens qui sont les nôtres, qu'on accepte de nous donner. Mais là on n'a plus un radis, on en est là. On a toujours fonctionné par à-coups, on n'arrive pas à pérenniser, à s'inscrire dans une continuité. Je pense qu'elle sera fermée. On en est là. Ou elle pourrait renaître mais via un autre portage. Mais pour redémarrer il faudrait des moyens financiers et des moyens financiers vous ne les obtenez pas en quelques jours. Et pour eux l'E2C c'est une école de privilégiés parce que ça coûte cher ». (ancien responsable de l'E2C)

Depuis 2014, moment de notre présence dans le dispositif, l'E2C Bordeaux n'a pas fermé ses portes. Désormais porté par l'AFEPT – et non plus par la Maison de l'Emploi de Bordeaux - elle ne bénéficie pas encore du label E2C et son financement n'est pas stabilisé mais la Région est de nouveau engagée dans le projet, de même que la ville de Bordeaux¹⁵⁴. Une demande d'adhésion au réseau E2C a été déposée et le dispositif a désormais le statut de « membre candidat ».

Environnement et locaux

L'E2C est implantée au sein de la Société Philomathique de Bordeaux située au cœur de la ville. Elle y dispose de plusieurs salles de classe ainsi que d'un bureau pour les formateurs et d'une salle informatique équipée. Cette localisation à proximité des commerces et des transports en commun est présentée comme un atout majeur dans les recherches de stage.

Son équipe pédagogique

La composition de l'équipe pédagogique de l'E2C Bordeaux compte parmi les particularités de l'établissement. Contrairement à celle de Paris, les formateurs ne travaillent pas exclusivement au sein du dispositif. Ils sont employés par l'AFEPT, un organisme de formation à destination des personnes en recherche d'insertion sociale et professionnelle. Ils assurent ainsi des actions de formation auprès de publics aux caractéristiques variées tant en termes de niveaux scolaires que d'âges.

Au moment de notre présence, l'équipe était composée de 6 formateurs ainsi que d'une infirmière de prévention présente une demi-journée par semaine. L'une des formatrices de l'équipe assurait la fonction de « référente » pour l'ensemble des jeunes accueillis. Elle était également chargée des relations école / entreprises et du suivi administratif des jeunes.

¹⁵⁴ En 2015, la Région prenait en charge la rémunération annuelle des stagiaires pour un montant de 170 000 € quand la ville de Bordeaux octroyait à l'E2C une subvention de 89 000 euros devant lui permettre d'accueillir 75 jeunes par an.

Modalités de recrutement

Les modalités de recrutement sont sensiblement les mêmes qu'à l'E2C de Paris. Les prescriptions sont principalement faites par les ML de la métropole et par Pôle emploi. Les entretiens de recrutement qui ont lieu à l'issue des « sessions d'informations collectives » visent à évaluer la motivation du jeune et à s'assurer qu'il sait lire et écrire. C'est ensuite au jeune de rappeler l'E2C pour signifier son désir d'inscription. Précisons que l'E2C de Bordeaux ne recrute pas les jeunes qui ont un casier judiciaire, contrairement à celle de Paris.

L'organisation de la formation

L'organisation de la formation à l'E2C de Bordeaux tout comme les pratiques qui y sont développées sont somme toute proches de celles en vigueur à l'E2C de Paris et qui ont été décrites précédemment. La durée moyenne du parcours de formation est estimée à 6 mois et il est divisé en trois étapes :

- 6 semaines d' « intégration » qui comprennent 4 semaines de formation au sein de la structure et 2 semaines de stage. À l'issue de cette première étape, le contrat d'engagement qui déclenche la rémunération est signé.
- 5 semaines de « découverte » dont 3 semaines de formation et 2 semaines de stages.
- 3 semaines de « confirmation » du projet professionnel qui sont exclusivement consacrées aux stages.

Les enseignements sont ici aussi individualisés et adaptés au niveau du jeune. Contrairement à l'E2C Paris, les jeunes bénéficient d'une formation en anglais en plus des formations de culture générale, de français et de bureautique. L'E2C Bordeaux valorise par ailleurs les activités culturelles et proposait lors de notre présence des ateliers « slam » et « théâtre ». Les objectifs de ces activités sont doubles. Il s'agit de favoriser la cohésion et la solidarité entre les jeunes tout en leur permettant de prendre confiance en eux et de travailler leur expression orale : « *Le théâtre a permis de créer un groupe, une entraide entre eux, c'était pas simple au début, il y avait une telle disparité qu'il fallait trouver quelque chose pour les rapprocher et ce quelque chose ça a été le théâtre. Et puis ça leur a donné confiance en eux. Ils n'osaient pas au début, ils étaient timides et on voit le changement maintenant !* » (formatrice)

Notons enfin que les temps d'échanges collectifs entre jeunes et formateurs sont aménagés différemment à l'E2C de Bordeaux. Si à Paris ces échanges se font lors de « conseils », à

Bordeaux, ils ont lieu de manière plus informelle tous les vendredis midi lors de « repas bilans ». Jeunes et formateurs déjeunent ensemble et font un point général sur la semaine qui vient de s'écouler.

Annexe 11 : Le Microlycée professionnel Antoine Lomet

Le microlycée professionnel Antoine Lomet situé à Agen au sein du lycée professionnel éponyme, est une structure expérimentale publique relevant de l'Éducation nationale. Ce microlycée a ouvert ses portes à la rentrée 2013 et se destine à des jeunes de 17 à 25 ans, déscolarisés et sans diplôme. Il se donne pour objectif de les préparer en deux ans au baccalauréat professionnel Gestion Administration ou Commerce.

Fruit d'une initiative *bottom-up* puisqu'une équipe de professeurs du lycée professionnel Antoine Lomet est à l'origine de ce projet, il est aussi précurseur en France, la mise en place d'un microlycée professionnel étant une première en France. En effet, si les microlycées tendent à se développer ces dernières années, particulièrement en Île-de-France, ces derniers ne proposent que des formations aux bacs généraux et technologiques faisant du baccalauréat professionnel le grand absent de l'offre de formation des microlycées.

Lors de notre présence et pour sa première année de fonctionnement¹⁵⁵, le microlycée accueillait 12 jeunes âgés de 18 à 21 ans. Sa capacité d'accueil restait toutefois évolutive et des classes supplémentaires ont été ouvertes dès la rentrée 2014. Par ailleurs, en cas de démission ou d'exclusion, de nouveaux jeunes peuvent être accueillis au cours de l'année scolaire.

Comme pour les autres SRE, les élèves de ce microlycée ont le statut d'élèves de la formation initiale de l'Éducation nationale. La formation proposée repose sur une période de formation en milieu professionnel de 16 semaines avec une alternance de 2 jours par semaine dans l'entreprise et 2,5 jours dans l'établissement scolaire.

¹⁵⁵ Il est important de préciser que la description du fonctionnement du microlycée proposée dans ces lignes est celle qui a été observée au mois de novembre et de décembre 2013. Le dispositif tentait encore de s'adapter à un public de décrocheurs-raccrocheurs dont l'essentiel de l'équipe pédagogique ne soupçonnait pas l'ampleur des difficultés scolaires, sociales ou personnelles. Comme il nous le fut répété à maintes reprises, le dispositif était « en plein tâtonnement » et « cherchait encore ses marques » lors de notre présence. Certains aménagements étaient sur le point d'être supprimés tandis que de nouvelles dispositions étaient mises en place. La description proposée dans ces lignes doit donc être lue avec prudence : ce qui a été observé et qui est décrit ici est susceptible d'avoir été abandonné ou transformé.

Retour sur la naissance du dispositif

À l'origine de ce microlycée, il y a la volonté d'une équipe de 6 enseignants du lycée professionnel Antoine Lomet de créer « une classe en renaissance » (« CLER ») accueillant des jeunes entre 17 et 25 ans, sans diplôme, pour les placer en entreprise. Cette volonté émerge à la suite de deux constats :

- Nombre de leurs élèves décrochent « *sans qu'ils puissent y faire grand-chose* » et les difficultés de ces jeunes sont nombreuses lorsqu'ils souhaitent reprendre le chemin de l'école : « *L'idée de base c'est déjà l'échec avec nos élèves mais aussi, s'ils veulent revenir, qu'est-ce qu'on fait pour eux ? Parce que nous on voit des élèves qui reviennent passer des CAP à 20 ans et qui abandonnent parce qu'ils ne trouvent pas leur place avec des jeunes de 14 ou 15 ans. Donc on s'est dit, qu'est-ce qu'on fait de nos élèves qui ont décroché et qui veulent rattraper ?* » (Enseignant 1).
- Certaines formations proposées au lycée professionnel ne sont plus attractives et sont amenées à disparaître, obligeant le départ de certains professeurs.

Si la volonté de cette équipe bénéficie rapidement du soutien de la direction de l'établissement, beaucoup de professeurs du lycée affichent leur réticence quant à la mise en place de ce projet, estimant que celui-ci nuira à l'image de l'établissement et à son fonctionnement : « *Pour les collègues c'était la bête noire ! Il y a des personnes qui ont réagi très violemment ! (...) Parce qu'à partir du moment où se sont des jeunes qui ont quitté le système scolaire, ça ne peut être que des loubards. Attention, ils vont être violents !* » (Enseignant 1). Malgré les protestations et les mises en garde de leurs collègues, le groupe d'enseignants se renseigne sur les dispositifs de rattachement existants et sur les innovations pédagogiques qui y sont développées. Au terme de plusieurs mois de travail, ils déposent leur projet auprès du Conseil Académique en Recherche, Développement, Innovation, Expérimentation (CARDIE) de Bordeaux. Très rapidement, le projet séduit et est soutenu par l'Éducation nationale ainsi que par le Conseil Régional d'Aquitaine.

Le projet est progressivement remanié au cours de réunions rassemblant les professeurs initiateurs, des membres du Conseil régional d'Aquitaine, le recteur d'académie et les membres de la MLDS. Les appellations se transforment et la « CLER » devient « microlycée » ce qui n'est pas sans susciter de premières déceptions auprès de l'équipe d'enseignants : « *Ils nous ont mis directement sous tutelle ! On nous a dit dès la première réunion que c'était microlycée ou rien alors que nous on s'en moquait totalement des*

microlycées ! On n'était pas du tout partis dans cette direction-là, nous c'était plutôt une classe SAS qu'on voulait mettre en place ! » (Enseignant 2). Plus l'implication de l'Éducation nationale et du Conseil régional dans le projet est grande et plus les professeurs ont le sentiment de perdre la main sur leur projet. Ainsi, alors qu'ils souhaitaient que la coordination du microlycée soit assurée par l'un des enseignants, la MLDS impose la présence d'une personne issue d'un PRI pour assurer cette fonction ; une décision qui ne fait qu'exacerber les tensions.

Environnement et locaux

Le microlycée se situe au sein du Lycée Antoine Lomet et y est rattaché administrativement. Il dispose de ses propres locaux, créés et aménagés pour l'occasion et se constitue d'une grande pièce comprenant un espace de cours, un coin café, un espace bureautique et le bureau de la coordinatrice directement ouvert sur la pièce. Quoiqu'installé au sein du lycée, le dispositif reste excentré des autres salles de cours et les jeunes ne croisent que rarement les autres élèves. Cette situation n'est pas seulement à imputer à la localisation du microlycée. Les jeunes du microlycée se disent en effet peu enclins à aller vers les autres élèves estimant qu'il s'agit de « *gamins* » qui « *n'ont pas la même maturité qu'eux* ».

Si le matériel bureautique (ordinateurs, bureaux, chaises, armoires, ...) était installé au moment de notre présence, il n'en était rien en septembre lors de la rentrée. C'est un espace vide que les jeunes ont découvert à leur arrivée et les enseignants ont été contraints d'investir l'une des salles de classe du lycée durant un mois pour assurer leurs cours, une situation qui selon l'équipe pédagogique n'a pas facilité le raccrochage des jeunes : « *On a voulu partir trop vite. On n'aurait jamais dû les accueillir dans ces conditions-là. Il fallait peut-être attendre d'avoir le matériel pour pouvoir les accueillir dans de bonnes conditions et pour pouvoir avoir le temps d'adapter. Ça ça les a angoissé je pense. On leur a dit vous retournez à l'école mais il n'y pas de chaises, pas de bureaux, il y a rien. Ce ne sont vraiment pas de bonnes conditions* » (Enseignant 4).

Les professeurs disposent désormais du matériel bureautique permettant de dispenser les cours au sein du microlycée mais déplorent le manque de certains outils (casques audio, vidéoprojecteurs, tableaux numériques, dictionnaires, ...) qui selon eux entrave la mise en œuvre d'une approche individualisée : « *Très vite, les cours se sont déroulés sous la forme de cours magistraux parce qu'on n'avait pas le matériel pour faire autrement et on aura du mal maintenant à revenir sur une autre forme* ».

À ces difficultés matérielles, s'ajoutent également des conditions de travail difficiles : au moment de notre présence en décembre 2013, les locaux n'étaient pas chauffés et la température n'excédait pas les 15 degrés, ce qui selon les jeunes et les enseignants freinait le bon déroulement des cours : *« Il faut voir les conditions de travail aussi, pour les élèves comme pour nous. La semaine dernière on était frigorifiés. On a du chauffage un jour sur deux ! Et encore ! Et quand on a du chauffage, on s'entend plus à cause du bruit ! Comment donner envie aux élèves dans ces conditions-là ? »* (Enseignant 4).

L'équipe pédagogique

L'équipe se compose de 12 enseignants, d'une coordinatrice MLDS ainsi que d'une jeune femme employée en tant qu'Agent de Prévention et de Sécurité ; une équipe placée sous la responsabilité du chef d'établissement.

L'équipe professorale s'est constituée autour du groupe d'enseignants à l'initiative du projet et le recrutement s'est effectué par cooptation, recrutement toutefois difficile du fait des craintes que l'émergence du dispositif a fait naître chez les autres professeurs: *« On a sollicité les personnes avec qui on s'entendait bien mais on n'a pas eu vraiment le choix parce qu'il y avait pas beaucoup de volontaires »* (Enseignant 2). Certains professeurs ont donc adhéré au projet au dernier moment, davantage par souci de solidarité avec leurs pairs que par appétence pour le projet : *« Je me suis raccrochée au projet, je vais pas vous mentir, par nécessité parce qu'ils avaient besoin d'un professeur en plus pour que ça puisse être possible »* (Enseignante 5).

Aucun enseignant n'est présent à temps plein au sein du dispositif. Tous assurent 4 heures d'enseignement par semaine au sein du microlycée, parallèlement aux cours qu'ils dispensent dans le lycée, et sont également présents dans le dispositif lors de la réunion de concertation hebdomadaire. À l'inverse, la coordinatrice MLDS est quant à elle présente à plein temps au sein du microlycée. Elle est chargée de l'accompagnement social des jeunes, des liens entre les élèves et les entreprises, du suivi des stages et de la gestion de la vie scolaire du microlycée (gestion des retards, des absences, appels aux jeunes et/ou aux familles).

Recrutement des élèves

Les jeunes que nous avons rencontrés ont majoritairement eu connaissance de l'ouverture du microlycée grâce à la couverture médiatique dont le dispositif a bénéficié et aux ML qui avaient été fortement incitées par la MLDS à diriger les jeunes décrocheurs vers le dispositif.

Il était convenu que les jeunes souhaitant s'inscrire au microlycée constituent un dossier de candidature contenant obligatoirement une lettre de motivation et un CV et facultativement les derniers bulletins scolaires et leurs contrats de travail s'ils avaient eu des expériences professionnelles. Ils devaient ensuite se présenter au microlycée pour un entretien de recrutement effectué en présence d'un ou de plusieurs professeurs et de la coordinatrice MLDS. Ces entretiens visaient à explorer les motivations du jeune à réintégrer le cursus scolaire, leur trajectoire scolaire antérieure et leurs projets d'avenir. Enfin, les résultats devaient leur être adressés par courrier.

Pour la première année de fonctionnement, ce processus de recrutement n'a pas pu être respecté. La plupart des entretiens se sont déroulés sans les professeurs et tous les jeunes admis n'ont pas été soumis à cette étape. Par exemple, deux des jeunes nous ont expliqué avoir cru se présenter au microlycée pour l'entretien de recrutement pour finalement découvrir à leur arrivée et à leur grand étonnement qu'ils avaient été convoqués pour la rentrée. De plus, contrairement au public qui avait été ciblé, deux des douze jeunes accueillis étaient déjà détenteurs d'un diplôme (CAP) à leur arrivée au microlycée. Ces « *irrégularités* » observées dans la procédure de recrutement s'expliquent par le faible nombre de demandes d'inscription adressées au microlycée rendant dès lors caduque toute prétention de sélection. En outre, la décision finale du recrutement n'a pas été prise par l'équipe du microlycée mais par une commission d'affectation, extérieure au microlycée et regroupant des représentants du Conseil régional, de l'Académie de Bordeaux et de la MLDS.

Spécificités de la formation

Les difficultés matérielles rencontrées lors de la mise en place du microlycée conjuguées à la surprise des professeurs face aux caractéristiques sociales et personnelles du public accueilli ont rapidement conduit l'équipe à repenser le fonctionnement du microlycée pour s'écarter de ce qui avait été envisagé. Alors que celle-ci n'avait pas prévu d'instaurer de règles particulières à destination des jeunes, considérant que cela n'était pas approprié pour un public d'adultes, les « *clashes* » à répétition ainsi que les absences et les retards répétés ont amené l'équipe à éditer des règles de vie afin de canaliser ce qu'ils considéraient comme « *des comportements d'adolescents* ». Les jeunes ont donc été enjoins à signer des règles de vie, preuve de leur engagement, qui instaurent notamment des « heures de rattrapage » le mardi soir pour les élèves retardataires et/ou absentéistes. Lors de notre présence, tous les élèves du microlycée étaient concernés par cette sanction.

Il a également été décidé que les absences et les retards des jeunes seraient référencés, affichés et volontairement visibles de tous afin « *de leur faire prendre conscience de la réalité des choses* » (enseignante 5). Si ces absences et retards sont considérés comme trop nombreux, les familles sont contactées (par téléphone ou/et par courrier) voire – cela était en discussion - convoquées au microlycée. L'équipe estime en effet qu'il est nécessaire de « *renouer le dialogue avec les familles* », de « *raccrocher les parents à la scolarité de leur enfant* ».

Face à des comportements violents et/ou irrespectueux, les jeunes du microlycée sont susceptibles, comme tous les élèves du lycée, d'être présentés devant le conseil de discipline. Ce fut le cas de l'une des jeunes femmes que nous avons rencontrée, exclue une première fois du microlycée pendant 15 jours puis à nouveau convoquée à un conseil de discipline auquel elle ne se présentera pas, préférant remettre sa démission. Si des professeurs regrettent ces différentes dispositions - notamment ceux à l'origine du projet - d'autres estiment à l'inverse que ces règles ne sont pas encore suffisantes et en appellent à davantage de sévérité.

Alors que le projet initial faisait la part belle au tutorat, ce temps de référence n'a pas pu être instauré à la rentrée en raison du manque de temps des enseignants pour mener à bien cette mission. En contrepartie, certains professeurs ont essayé de mettre en place un temps de rencontre informel avec les jeunes en proposant de débiter les matinées de cours par un temps d'échange d'une dizaine de minutes autour d'un café. Cette pratique était toutefois sur le point d'être abandonnée lors de notre présence car pour certains, elle créait « *des irrégularités d'emploi du temps difficiles à rattraper* » tandis que pour d'autres « *les jeunes ne jouaient pas le jeu* », préférant profiter de ce « temps libre » supplémentaire pour rester à l'extérieur du microlycée. Finalement, c'est la coordinatrice MLDS qui jouait alors le rôle de tutrice, se rendant disponible lorsque les élèves en formulaient la demande.

Par ailleurs, alors que l'équipe souhaitait initialement se détacher du système de notation classique et privilégier une évaluation par compétences (acquis/partiellement acquis/non acquis), sous la pression de certains jeunes réclamant « *une vraie notation* », ce sont désormais des notes chiffrées qui concluent la majorité des évaluations. À l'instar du système de notation, les méthodes pédagogiques déployées dans la salle de classe du microlycée ne diffèrent pas de celles mises en place avec « *leurs élèves* » du lycée, ce qu'ils justifient à la fois par le manque de matériel à leur disposition, le manque de financement pour les sorties culturelles ou encore le manque de temps dont ils disposent pour pouvoir se former à d'autres

pratiques. Certains professeurs reconnaissent aussi les difficultés qu'ils rencontrent à abandonner des pratiques qu'ils mobilisent souvent depuis plusieurs années.

Enfin, la « pédagogie par projet » consistant à co-construire avec les jeunes différents projets en lien avec le programme scolaire, et qui devait être l'un des axes forts des innovations pédagogiques proposées dans ce microlycée, parvenait difficilement à se développer. Un seul projet pédagogique avait pu être mis en place. Un second projet fut abandonné en raison de contraintes financières et de « *l'état d'esprit* » des jeunes jugé non compatible avec un voyage scolaire : « *Ils étaient dans le conflit, dans la recherche du conflit donc je me voyais pas partir avec des élèves en qui j'avais pas confiance. Moi je pars avec des élèves sur qui je sais que je peux compter.* (Enseignant 3). Un troisième projet, visant la découverte culturelle d'une ville espagnole, était en préparation.

Certains professeurs, notamment ceux ayant initié le dispositif, déploraient fermement ce manque d'innovation estimant qu'ils ne faisaient que « *recréer une classe traditionnelle* » et « *reproduire tout ce qui a amené les jeunes à partir* ». Nous apprendrons par la suite que certains de ces enseignants ont décidé de se désengager du microlycée.

Annexe 12 : Le Centre Éducatif Pédagogique Maritime en Oléron (CEPMO)

Le Centre Éducatif Pédagogique Maritime en Oléron (CEPMO) fait partie des 4 structures scolaires expérimentales créées en 1982 sous l'impulsion du Ministre de l'Éducation nationale de l'époque, Alain Savary, afin d'évaluer les effets d'une gestion autonome d'un établissement par une équipe enseignante.

Pour l'année 2013-2014, le CEPMO accueillait une centaine d'élèves pour une capacité d'accueil total de 115 places. Il dispose de deux classes de seconde, et d'une classe de première et de terminale pour chacune des trois filières du bac général, soit huit classes au total. Malgré un taux de réussite au baccalauréat satisfaisant - et en nette progression entre 2014 et 2015 passant de 74% à 90% en 2015 - les professeurs assurent que ce dernier n'est pas l'objectif central de leur activité. En effet, outre la diplômation des jeunes qu'ils accueillent, les enseignants insistent sur leur volonté de les « *accompagner vers l'autonomie et la responsabilisation* ».

Environnement et locaux

Comme son nom l'indique, le CEPMO est implanté sur l'île d'Oléron, sur la commune de St-Trojan-les-bains, une station balnéaire située à l'extrême sud-ouest de l'île. Il est entouré par une forêt domaniale et se situe à une dizaine de mètres de l'océan.

Son implantation sur la commune date de 2012. Avant cela, le CEPMO était situé à Boyardville, au nord-est de l'île. Toutefois, suite à des désaccords avec le maire qui souhaitait récupérer les locaux afin d'y construire un casino, l'établissement a été soumis à un arrêté de fermeture. Or, contrairement aux établissements scolaires « traditionnels », les locaux ne sont pas financés par la Région et il était « impossible » pour le rectorat de déboursier les 100 000 euros mensuels requis par la mairie pour lever l'arrêté (Enseignant 2). S'il fut un temps question de déplacer le CEPMO sur « le continent », à Rochefort, au sein d'une école élémentaire elle-même menacée de fermeture, l'équipe pédagogique s'y est opposée et a bénéficié du soutien du président de la Communauté de commune pour rester localisé sur l'île d'Oléron.

Son implantation sur la commune de St Trojan-les-bains doit beaucoup au soutien du maire ainsi que de celui du directeur du foyer départemental « Lannelongue » qui accueille des personnes handicapées, et qui a accepté de partager son site avec le CEPMO. Les contacts sont ainsi nombreux entre élèves du CEPMO et résidents du foyer. Des « réunions de village » sont par ailleurs régulièrement mises en place afin de réguler la vie du site et d'organiser des projets culturels ou sportifs en partenariat.

Les locaux du CEPMO sont récents et se composent d'une salle commune équipée d'ordinateurs, d'un babyfoot, de canapés et de fauteuils ainsi que d'une machine à café. Cette salle commune est ouverte sur une petite salle informatique destinée aux enseignants et sur un secrétariat. Chaque classe - 8 au total - dispose de sa propre salle tout au long de l'année et ce sont donc les professeurs qui se déplacent de salle en salle, et non les élèves. Ils disposent également d'un centre de documentation et d'information (CDI), d'une salle informatique, d'une « salle arts », d'un réfectoire et d'une infirmerie.

L'implantation sur ce territoire rural a des implications directes sur les conditions de scolarisation. Si les élèves et les professeurs reconnaissent aisément que le cadre est « idyllique » du fait de la proximité des plages, il reste que les moyens de transport y sont peu développés : un seul bus scolaire dessert le CEPMO et toutes les communes de l'île ne sont

pas sur son trajet. La majorité des jeunes n'étant pas véhiculée, le moyen de déplacement privilégié est l'auto-stop, ce qui explique en grande partie les nombreux retards des jeunes le matin, voire pour certains leurs absences récurrentes : « *Le stop ça fait partie intégrante de ce lycée ! Il n'y a aucun élève d'ici qui n'a jamais fait de stop ! On en fait tous les jours ici !* » (Jeune du CEPMO).

Les jeunes mettent également en avant leurs difficultés à se déplacer pour faire leurs courses ou se rendre chez le médecin. Le CEPMO est en effet excentré du centre-ville de la commune, et une majorité des commerces est fermée en basse saison. À plusieurs reprises lors de notre présence, nous fûmes ainsi mis à contribution pour accompagner un jeune chez un médecin, un dentiste ou le ramener à son domicile. Il n'est pas rare que ces trajets soient effectués par les enseignants eux-mêmes, avec leur voiture personnelle, lorsque les jeunes n'ont aucune autre alternative. De même, certains professeurs se sont organisés avec les élèves résidant à proximité de leur domicile afin de passer les prendre chez eux le matin et les ramener en fin de journée. Notons également que le CEPMO dispose de deux camionnettes qui sont utilisées pour les déplacements scolaires.

Un public hétérogène

Depuis sa création, le CEPMO a gardé son statut expérimental et malgré plusieurs propositions d'être rebaptisé en tant que « microlycée », l'équipe enseignante s'y est refusée afin de préserver l'hétérogénéité du public accueilli : « *hors de question qu'on s'appelle « microlycée » ! Nous ce qu'on veut c'est un melting pot !* » (Enseignant 1). En effet, contrairement aux autres dispositifs investis, le CEPMO ne s'adresse pas exclusivement aux décrocheurs scolaires mais plus largement aux « *élèves qui recherchent des pratiques pédagogiques alternatives* » (Enseignant 2). On retrouve ainsi au sein du CEPMO :

- Des jeunes en « *grandes difficultés* » dans les établissements classiques, qui ne sont pas décrocheurs mais plutôt en risque de décrochage.
- Des natifs de l'île d'Oléron qui souhaitent être scolarisés au CEPMO pour raccourcir les trajets entre leur lieu de résidence et le lycée, ou qui souhaitaient intégrer une filière littéraire. En effet, aucun lycée « traditionnel » n'est présent sur l'île d'Oléron. Le lycée de secteur est situé à Bourcefranc-le-Chapus, à proximité immédiate du pont menant à l'île d'Oléron, côté continent, et ne propose de filière littéraire que depuis 2015.

- Des jeunes dont les parents désirent que leur enfant soit confronté à des méthodes éducatives innovantes, jugées plus propices au développement personnel : « *Moi je vivais à Niort mais mes parents c'est des artistes alors eux ils voulaient que je vienne là. Ils pensaient que c'était bien pour moi, que l'école ça devait pas être que apprendre, apprendre. Et ils en avaient marre que j'ai des profs dépressifs, rien qu'en 3^{ème}, j'ai changé 7 fois de profs de français. À chaque fois, ils étaient en dépression* » (Jeune 1).
- Des jeunes dits « perturbateurs » dont les demandes d'inscription dans des établissements « traditionnels » ont été refusées. C'est le cas de Jules qui se fait exclure de son établissement à Angoulême et qui malgré une dizaine de demandes d'inscription dans d'autres établissements ne se voit signifier que des refus.
- Des jeunes ayant obtenu un CAP ou BEP mais qui souhaitent se réorienter dans un cursus général.
- Des jeunes décrocheurs qui ont entamé un cursus général sans obtenir leur diplôme.

Les origines géographiques des élèves sont donc variées : 39 % d'entre eux résidaient en Charente-Maritime avant de rejoindre le CEPMO, 11% dans la région Poitou-Charentes et 50 % dans le reste de la France (données fournies par le CEPMO). En outre, les parcours des jeunes sont hétérogènes : 55 % étaient inscrits dans un autre lycée, 22 % ont rejoint le CEPMO directement après le collège, 8 % avaient un CAP, 5 % n'avaient « aucune activité », 5 % étaient inscrits au CNED et enfin 5 % occupaient un emploi (données fournies par le CEPMO). Cette diversité des élèves accueillis donne lieu à une hétérogénéité importante en termes d'âge et de niveau scolaire au sein des classes : par exemple au sein d'une même classe de seconde on retrouve des élèves de 22 ans et des élèves de 14 ans et, en classe de terminale, des élèves de 24 ans et des élèves de 17 ans.

Un rattachement administratif

Comme les autres SRE, le CEPMO est juridiquement et administrativement rattaché à un Établissement Public local d'Enseignement (EPL), le Lycée de Pons Émile Combes, situé à 70 kilomètres du CEPMO, seul établissement de la Région ayant accepté le rattachement lors de sa création. Bien que le proviseur en soit l'ordonnateur financier, aux dires de l'équipe enseignante, elle dispose d'une « *grande liberté d'organisation* » et celui-ci n'intervient

aucunement dans les prises de décision. Par ailleurs, le financement du CEPMO est décidé et attribué par le Ministère de l'Éducation nationale.

Son équipe pédagogique

L'équipe pédagogique du CEPMO a donc la charge d'assurer le fonctionnement de l'établissement. Elle se compose de 17 enseignants à temps complet et un en temps partiel. Une infirmière scolaire est également présente une journée par semaine.

Les modalités de recrutement des enseignants ont été négociées avec le rectorat afin d'accorder une large autonomie à l'équipe pédagogique : *« Les différents personnels de l'équipe éducative de l'annexe expérimentale sont recrutés selon des procédures spécifiques. La procédure est la suivante : définition des postes à profil par l'équipe éducative et publication de ces postes dans le cadre du mouvement spécifique intra-académique ; examen des candidatures par l'équipe qui propose un classement du ou des candidats ; visa et transmission de ces propositions par le chef d'établissement au recteur qui affecte le ou les candidats retenus hors barème. S'il n'y a pas de candidats correspondant au profil du poste, un nouvel appel à candidature pourra être fait. À titre exceptionnel, cet appel pourra être élargi à d'autres académies, en accord avec les recteurs concernés. »* (extrait du contrat d'expérimentation signé par le CEPMO et le recteur de l'académie de Poitiers).

Trois enseignants de l'équipe sont tour à tour chargés d'assurer la coordination du lycée. Ils répartissent les tâches de chacun des enseignants et prennent les décisions lorsque l'équipe n'a pas le temps de se réunir. Ils sont suppléés par 6 élèves (2 pour chaque niveau) élus en tant que coordinateurs. Ce rôle de coordonateur est redistribué toutes les 6 semaines pour les enseignants et tous les 6 mois pour les élèves.

De fait, les enseignants ont des missions plus élargies que dans les établissements traditionnels, ce qui se traduit notamment par un temps de présence plus élevé - au minimum 30 heures hebdomadaires - au sein de l'établissement. Outre leurs heures de cours, ils sont chargés d'assurer des cours de soutien aux élèves, d'être présents aux réunions d'équipe, aux assemblées collectives, de participer à la gestion administrative de l'établissement, de monter des projets périscolaires ou encore de contribuer au projet d'établissement. Chacun se voit également attribuer une tâche particulière liée à la vie de l'établissement : chargé(e) de relations avec la presse, chargé(e) des liens avec la FESPI, chargé(e) de la gestion du lieu de vie, chargé(e) du réseau informatique, chargé(e) du suivi des dépenses, etc.

Tous les enseignants sont également « tuteurs » et doivent assurer le suivi individualisé d'environ 8 élèves, appelés « pupilles ». Les tuteurs sont les représentants auprès de l'élève et de ses parents de l'équipe enseignante et ont pour mission de l'accompagner et de l'orienter durant sa scolarité au CEPMO. Ce suivi se fait de manière informelle, en fonction des besoins de l'élève, mais également sur des plages horaires aménagées.

Le travail collectif est également prépondérant au sein du CEPMO : l'équipe se réunit en moyenne 2 heures par semaine pour discuter de son fonctionnement et 1h30 afin d'évoquer les problématiques rencontrées par les élèves. Elle se rassemble également en fin d'année scolaire durant 3 semaines afin de produire un bilan de l'année écoulée, d'organiser la rentrée suivante et, le cas échéant, proposer de nouvelles modalités de fonctionnement.

Organisation de la formation

Au sein du CEPMO, tous les enseignements se finissent à 15h30. De 15h30 à 18h, les professeurs restent présents dans la structure et sont disponibles pour assurer des cours de soutien ou échanger avec les jeunes. Il s'agit également d'une plage horaire dédiée aux options facultatives telles que la plongée sous-marine ou l'art plastique.

L'année scolaire est divisée en 5 périodes de 6 semaines. À la fin de chacune des périodes, l'équipe rencontre les parents et les jeunes afin de faire avec eux le bilan scolaire et personnel des semaines écoulées. Lors de ces bilans les jeunes doivent rédiger quelques lignes pour s'auto-évaluer et mettre en exergue les points faibles et les points forts de la période précédente. Cette auto-évaluation est discutée et confrontée à l'évaluation des enseignants.

Auto-évaluation de Marine

« Une progression dans quelques matières, plus de concentration en maths, en anglais, en physique-chimie. Un manque d'implication en sport, je suis satisfaite en histoire géo. Pour la prochaine période, je compte m'impliquer plus en sport, encore plus en anglais, essayer de participer plus à l'oral ainsi que faire des efforts en maths pour m'intéresser un peu plus à la matière. En ce qui concerne l'espagnol, je me concentrerai dans le cours et m'impliquerai aussi ! Je pense être dans le lycée idéal et c'est pour ça que je vais tout faire pour y arriver et je vais le prouver ! (je ne me vois pas autre part) » (Marine)

Spécificités de la formation

Une évaluation en étapes

Au CEPMO, le système d'évaluation repose sur une « évaluation en étapes » et non sur des notes dont les connotations sont jugées « *bien trop négatives* » (Enseignant 2). Pour chacune

des matières, un ensemble de savoir-faire doit être maîtrisé et leur acquisition est évaluée en étapes (de 1 lorsque le savoir n'est pas maîtrisé à 6 lorsque cela est le cas). L'objectif est de pouvoir expliciter les connaissances qui sont acquises tout en mettant l'accent sur celles qui ne le sont pas ou qui ne le sont que partiellement.

L' « agora » et les groupes de discussion

Afin de favoriser « *la citoyenneté, le dialogue et les débats* » et d'inciter les élèves à « *participer activement à la vie de l'établissement* » (Enseignant 4), une « agora commune » a lieu tous les 15 jours et réunit l'ensemble des élèves et des enseignants. Il s'agit d'un temps commun de discussion où sont abordés les points positifs et négatifs de la semaine tant pour les enseignants que les élèves. Les échanges qui ont lieu lors de cette agora donnent ensuite lieu à des groupes de discussions qui réunissent deux tuteurs et leurs « pupilles ». Les sujets abordés dans les groupes de discussion sont variables (ex : « peut-on marcher pieds nus au CEPMO ? » ; « Comment élire les représentants des élèves ? »).

L'élève nommé rapporteur du groupe de discussion est chargé de faire un compte-rendu des échanges lors de l'agora suivante. Notons également que les élèves peuvent solliciter la tenue d'une « agora élève », qui comme son nom l'indique concerne alors uniquement les élèves et vise à approfondir certains des points abordés lors de l' « agora commune ».

Le dispositif phœnix

Le dispositif phœnix a été mis en place au sein du CEPMO à la rentrée 2013 suite au décrochage successif de plusieurs élèves. Il s'adresse aux jeunes qui rencontrent des difficultés personnelles et/ou scolaires, dont les retards et les absences sont nombreux, et permet un aménagement de l'emploi du temps. Il permet la mise entre parenthèse de la scolarité lorsque les difficultés personnelles sont trop nombreuses ou un travail sur une réorientation lorsque le jeune estime que la voie empruntée ne lui apporte pas satisfaction :

« Le but de ce dispositif c'est de proposer de faire un point sur sa situation et mettre tout ça sur pause. On fait un point avec lui sur ce qu'il veut et ce qu'il ne veut pas. On prend de la distance, on lui accorde du temps. Il faut qu'il prenne du recul, il faut du temps pour comprendre ce qui cloche. On renvoie aussi potentiellement vers les équipes compétentes, le psychologue, l'éducatrice spécialisée ou l'assistante sociale. On réaménage l'emploi du temps, on l'allège selon les objectifs qu'on lui donne. Là par exemple on a un jeune qui n'arrive pas à se lever le matin. Donc on a décidé de lui enlever pendant une semaine toutes ses matinées de cours sauf une où là par contre il doit se lever. Et on va

augmenter de manière progressive. » (documentaliste CEPMO, responsable du dispositif)

Des effectifs réduits et des enseignements diversifiés et individualisés

Outre le principe du tutorat permettant la mise en œuvre d'un accompagnement individualisé, les effectifs volontairement réduits par classe (en moyenne 15 élèves) permettent une individualisation de l'enseignement. En fonction des progrès des jeunes et de leur niveau scolaire, l'enseignant peut proposer différents exercices et s'appuie sur ce faible effectif pour prendre en charge les difficultés de chacun, revenant de manière individuelle durant le cours sur des points non compris par l'élève.

Depuis plusieurs années, le CEPMO a également fait le choix de consacrer deux heures chaque semaine à des activités interdisciplinaires. Ces enseignements sont assurés et préparés par deux enseignants (ex : activités interdisciplinaires Français/SVT : « génétique et science-fiction »). Les activités transdisciplinaires sont également valorisées et peuvent porter sur l'argumentation ou la dissertation. Contrairement aux établissements classiques, il a été décidé suite aux demandes des élèves d'intégrer l'enseignement de la philosophie en classe de première et ce quelque soit la filière.

Annexe 13 : Le microlycée 93

Créé en 2009, le microlycée 93 est le troisième microlycée mis en place en France, après celui de Sénart en 2000 et celui de Vitry-sur-Seine en 2008. Il a notamment bénéficié de la politique « Nouvelles chances » lancé par le rectorat de Créteil et sa création a été soutenue par la Région Île-de-France et la Direction des services départementaux de l'Éducation nationale (DSDEN) de la Seine Saint-Denis.

Il accueille de jeunes décrocheurs qui ont quitté l'école depuis au moins un an et qui n'ont aucune autre perspective de rescolarisation. Deux filières sont proposées ; une filière littéraire et une filière économique et sociale. Contrairement à la majorité des autres microlycées et au CEPMO, il ne dispose pas de classe de seconde, ce qui aux yeux de l'équipe enseignante peut s'avérer « problématique » : « *c'est vrai que nous on n'a pas de seconde, donc on n'a pas de classe qui pourrait servir de SAS pour leur permettre de reprendre progressivement le rythme* ». Au total, le microlycée 93 accueille chaque année une quarantaine de jeunes répartis sur 4 classes : une classe de première L, une classe de première ES, une classe de terminale L et une classe de terminale ES. Le taux de réussite au baccalauréat affiché par le microlycée est proche de la moyenne nationale : entre 80 et 85% selon les années.

Lors de notre présence à la fin de l'année 2013, le microlycée était situé dans le département de la Seine Saint-Denis, dans le quartier de La Courneuve au pied de « la cité des 4000 », un endroit décrit comme étant « *plutôt chaud* » par les jeunes, sans toutefois qu'ils n'aient jamais rencontré de difficultés particulières liées à cette localisation : « *Bien que l'établissement soit dans une cité assez sensible on peut dire, ça nous empêche pas d'avoir un bon fonctionnement, il y a pas de problème de violence, du tout même* » (jeune 1). Il était alors rattaché administrativement au lycée Jacques Brel de la Courneuve, situé à 2 kilomètres de là, et bénéficiait de locaux indépendants.

Depuis la rentrée 2014, le microlycée est implanté au Bourget, au sein de son nouvel établissement de rattachement. Ce déménagement était réclamé depuis plusieurs années par l'équipe enseignante qui insistait sur le caractère exigü des locaux de La Courneuve. Il s'agissait en effet d'une ancienne Antenne Jeunesse qui prenait l'allure d'une petite maison aux murs couverts de graffitis. Une seule salle de cours était disponible au sein de ce bâtiment et au fond d'une cour trônait un petit préfabriqué qui servait d'atelier d'arts plastique. De tels locaux restreignaient considérablement les capacités d'accueil du microlycée et obligeaient par exemple la tenue de cours communs entre les classes de première et de terminale. Désormais, un espace lui est entièrement dédié au sein du lycée du Bourget. Il faut toutefois noter que si ce déménagement était souhaité par l'équipe enseignante, il ne manquait pas de faire naître quelques appréhensions. La configuration certes exigüe des locaux à la Courneuve participait aux yeux de tous, élèves et enseignants, de l'ambiance familiale qui y régnait : « *Est ce que dans des locaux neufs, aseptisés on pourra retrouver ça, cette ambiance-là ? Honnêtement, je sais pas, on verra.* » (enseignant 3).

Son équipe pédagogique

L'équipe pédagogique du microlycée de la Courneuve se compose de 10 enseignants qui assurent une partie de leur service dans un lycée « traditionnel », de sorte « *à pouvoir garder un pied dans le système classique* » et « *transférer là-bas les pratiques développées dans le microlycée* » (enseignante 1). Elle rencontre régulièrement les équipes des deux autres microlycées de l'académie de Créteil afin d'échanger sur leurs pratiques. Leur dernière rencontre portait par exemple sur « les modalités d'intégration des élèves ».

Comme au CEPMO, le recrutement des enseignants se fait sur la base du volontariat : « *tous les profs qui travaillent là, ils ont postulé pour faire partie du microlycée, ils étaient volontaires. Il n'y absolument aucune obligation, bien au contraire !* » (enseignant 4). Il n'y

aucun personnel administratif au microlycée et les enseignants assurent à tour de rôle la fonction de coordinateur. De même, ils se répartissent les différentes tâches administratives : accueil des élèves, heures de permanence téléphonique, appels aux absents ou retardataires, ect. Un temps de concertation hebdomadaire dédié au travail d'équipe est également prévu dans leur service. Ils y discutent de la vie de l'établissement et, le cas échéant, des problématiques rencontrées par les élèves. Chacun d'entre eux est également tuteur et assure le suivi individuel d'environ 5 jeunes. Pour ce faire, des bilans personnels sont effectués chaque semaine avec le jeune et visent à faire le point sur sa situation scolaire et personnel.

Organisation de la formation

L'organisation de la formation proposée au microlycée 93 est somme toute proche de celle en vigueur au sein du CEPMO. On y retrouve le système du tutorat, les effectifs réduits par classe qui permettent « *une différenciation pédagogique permanente* » (enseignante 1). Les absences et les retards ne sont jamais sanctionnés mais questionnés, de manière à pouvoir les prendre en compte. En cas de difficultés, les emplois du temps peuvent être aménagés. Lors de notre présence, il était ainsi question de permettre à l'une des jeunes régulièrement absentéiste de commencer les cours à partir de 10h.

Mais des spécificités avec le CEPMO peuvent être distinguées. Les différences entre les deux structures portent principalement sur la taille de leurs locaux et sur leur lieu d'implantation ainsi que sur le public accueilli, comme le relève une jeune chargée de faire la présentation du microlycée 93 aux élèves du CEPMO¹⁵⁶ : « *Nous on est comme vous en fait mais on est vraiment un lycée pour le raccrochage scolaire. Donc c'est particulièrement pour les gens qui ont eu un parcours scolaire difficile, même si on a beaucoup de profils différents, on vient de différentes écoles, de différentes villes, on a fait différentes scolarités. Mais tout le monde a le même objectif : la réussite, le bac. Et nous surtout c'est une structure beaucoup plus petite que la vôtre. Et avec les profs c'est particulier, c'est un peu comme vous. Ils sont tuteurs aussi. Ils nous suivent et ils se réunissent aussi entre eux pour voir ce qui va et ce qui va pas au cas par cas.* »

Par ailleurs, il faut souligner que le lieu d'implantation des deux structures fut au cœur des discussions entre les jeunes du CEPMO et du microlycée lors de leur rencontre, chacun vantant les avantages et les inconvénients de leur territoire :

¹⁵⁶ Rappelons que nous avons assisté durant une semaine à la rencontre des jeunes du CEPMO et de ceux du microlycée 93 qui étaient en voyage scolaire dans l'établissement oléronais.

[Échanges lors d'une « agora commune » au CEPMO rassemblant l'ensemble des jeunes du CEPMO et une vingtaine d'élèves du microlycée 93 lors de leur arrivée sur l'Île d'Oléron]

Jeune du microlycée 93 : Je vous remercie beaucoup de votre accueil parce qu'on avait beaucoup d'appréhensions pour l'île d'Oléron. Mais je trouve cette île très sympathique et vous aussi ! Nous par rapport à Oléron, la Courneuve c'est la banlieue de Paris, en Seine-Saint-Denis et c'est aussi en plein milieu de la cité des 4000. Et le CEPMO c'est plus joli que la Courneuve ! Je suis désolée les profs mais ici c'est un cadre idyllique.

Enseignant du CEPMO : Tu as dit que vous aviez des appréhensions, à propos de quoi ? C'est le fait que c'est rural ?

Jeune microlycée 93 : Oui, l'Île d'Oléron par rapport à Paris ... on voit la différence ! C'est le paysage, l'ambiance parce qu'ici c'est décontracté et là-bas c'est stressant.

Intervention d'un jeune du CEPMO : Ah oui ça c'est sûr qu'ici c'est calme !

Un autre élève du CEPMO renchérit : Trop parfois !

Jeune du microlycée 93 : Et vous allez travailler sur la plage des fois ? Vous pouvez vous baigner ?

Jeune du CEPMO : Oui, oui ça nous arrive, enfin sauf l'hiver ! Mais on aime bien se retrouver sur la plage.

[Quelques jours plus tard, lors d'un échange informel avec des jeunes du CEPMO et jeunes du microlycée]

« *Jeune 1, microlycée 93* : C'est zen ici, il fait bon vivre ! Et c'est intéressant parce qu'on est en connexion avec la nature ! Vous vivez avec les moutons, tout ça ! (rires) C'est adorable ! Après c'est vrai que Paris, c'est vivant, ça bouge beaucoup et culturellement c'est riche ! C'est très très riche ! Je dis pas qu'ici c'est pas riche mais à Paris il y a plus... de musées, de choses comme ça !

Jeune 1, CEPMO : C'est totalement différent. C'est vrai qu'ici... C'est plus le côté nature qui est privilégié. C'est agréable mais c'est vrai qu'on n'a pas toute cette architecture, tous ces trucs à voir, qu'il y a à Paris.

Jeune 2, CEPMO : Moi je me verrais pas du tout à Paris ! Je voulais voir la différence dans les lycées expérimentaux mais ce qui me retient c'est ça, ces grandes villes. Je connais mais non je pense que ça me plairait pas.

Jeune 1, CEPMO : Moi ce qui me fait le plus peur dans ces grandes villes, c'est les transports en commun, les longs trajets...

Jeune 1, microlycée 93 : C'est vrai que c'est dur de se lever le matin mais il faut se motiver. Après c'est soit on veut, soit on veut pas.

Jeune 2, CEPMO : Mais c'est comme pour nous avec le bus qui passe très tôt. Si tu te lèves pas, après c'est le stop et tu sais jamais combien de temps tu vas mettre à arriver.

À la différence du CEPMO et bien que les relations soient également personnalisées avec les enseignants, le vouvoiement reste de rigueur au microlycée, ce dont s'étonnèrent plusieurs jeunes du CEPMO. Interrogés sur ce point lors de l'entretien collectif rassemblant des élèves du microlycée et du CEPMO, les jeunes s'accordèrent finalement sur le fait que l'usage du vouvoiement ou du tutoiement n'était pas un élément central de la relation aux enseignants et que le choix de l'un ou de l'autre ne manifestait pas un moindre respect à leur rencontre ou des relations plus distantes.

« *Aicha, microlycée 93* : Nous c'est comme vous, avec les professeurs et les élèves on a une relation très très proche.

Enquêtrice : [Aux jeunes du microlycée] : J'ai vu que vous les vouvoyez les profs, ce qui n'est pas le cas au CEPMO.

Lucie, microlycée 93 : Oui, c'est vrai on les vouvoie.

Aicha, microlycée 93 : Oui, on les vouvoie parce qu'on a gardé cette habitude de l'école standard et par contre ça, je pense que c'est naturel, le vouvoiement.

Lucie, microlycée 93 : Oui, c'est sûr.

Enquêtrice : Donc vous ça vous gênerait de tutoyer un professeur ?

Aicha, microlycée 93 : Un professeur, oui.

Louis, CEPMO : Quoiqu'ici, c'est pas obligatoire de tutoyer les profs, il y a aussi du vouvoiement de la part de certains élèves.

Magalie, CEPMO : Moi j'étais un peu réticente au tutoiement quand je suis arrivée parce que j'étais plus habituée aux standards, à vouvoyer. Mais en fait... Au début je vouvoyais naturellement puis en fait au fil du temps, à force qu'on me dise « non mais tu peux me tutoyer », bah je me suis pliée au truc et finalement ça m'empêche pas de respecter quand même la personne et de faire la différence entre le prof et les élèves ou le prof quand il est en cours et le prof quand il est en... J'arrive à faire la part des choses.

Louis, CEPMO : C'est une discussion qu'on pourrait avoir, si cette notion de respect vis-à-vis du tutoiement ou du vouvoiement ... Est-ce que c'est un manque de respect vis-à-vis de l'adulte si on le tutoie ou si on le vouvoie ? Alors ici on a une relation où pourtant on respecte le professeur et pourtant on le tutoie donc c'est assez paradoxal dans une société où on nous dit qu'il faut vouvoyer l'adulte alors que l'adulte lui pourrait tutoyer l'enfant.

Lucie, microlycée 93 : Nous en fait on a l'habitude de l'employer tout le temps en fait quand on parle à un adulte au sein de l'établissement scolaire donc pour nous c'est naturel.

Aicha, microlycée 93 : Pour moi le vouvoiement en fait c'est pas tellement naturel ! C'est juste une marque...

Stéphanie, microlycée 93 : Juste une marque de respect

Aicha, microlycée 93 : Une marque qui délimite prof et élève, c'est juste ça.

Enquêtrice [Aux jeunes du CEPMO] : Et vous vous avez pas l'impression qu'il y a cette délimitation du coup ?

Magalie, CEPMO : Si, si ! C'est pas parce qu'on emploie le tu... Pour moi ça reste un prof que je dise vous ou tu finalement. Pour moi ça change rien. [Les autres acquiescent] (Extrait de l'entretien collectif entre jeunes du microlycée 93 et jeunes du CEPMO)

Enfin, relevons qu'au microlycée 93, l'année scolaire reste organisée en trimestres et non en périodes et les évaluations consistent en des notes chiffrées même si les appréciations sont particulièrement développées sur chaque copie « *afin de pouvoir nuancer le caractère parfois négatif de la note et ne pas les brusquer ou les paralyser* ». Tout élève refusant les notes chiffrées peut également le signaler à l'équipe pédagogique qui le prendra en compte.

Annexe 14 : L'Établissement public d'insertion à la défense de Bordeaux

Créé en 2007, l'Épide de Bordeaux fait partie des 18 centres présents sur le territoire métropolitain. Il s'inscrit dans le cadre des plans « Égalités des chances » et « Dynamique Espoir Banlieues ». Étant le seul centre présent dans le quart sud-ouest, il accueille des jeunes venant de la Charente, de la Charente-Maritime, de la Gironde, de la Dordogne, des Landes, du Lot-et-Garonne et des Pyrénées Atlantiques. Du fait de sa localisation et comme l'indique l'un des cadres de l'Épide, la majorité des jeunes accueillis est issue de territoires ruraux. Il est par ailleurs difficile à Bordeaux d'atteindre le taux de 40% de jeunes issus des ZUS tel que requis par les tutelles : « *40 % de jeunes recrutés en ZUS ou de CUS c'est l'objectif fixé par nos tutelles mais dans les faits on est en-dessous. C'est assez compliqué pour nous, contrairement à Marseille par exemple parce qu'ils sont à côté des quartiers Nord* » (cadre Épide).

Comme les autres Épide, le centre de Bordeaux s'adresse à des jeunes « *de 18 à 25 ans en difficulté scolaire, sans qualification professionnelle ni emploi, en risque de marginalisation* » et a un double objectif : assurer leur insertion sociale grâce à « *un parcours éducatif original et global* » et favoriser leur entrée dans la vie active en s'appuyant sur « *un programme adapté à leur situation et facilitant une insertion durable* » (extrait de la plaquette de présentation). Depuis juin 2015, sa capacité d'accueil a été augmentée et il dispose désormais de 150 places (contre 120 au moment de notre présence). En moyenne, 200 jeunes sont accueillis chaque année depuis sa création. À leur entrée, ils signent un contrat avec le centre et sont considérés comme des « volontaires à l'insertion » (VI). À ce titre, ils bénéficient d'une couverture sociale et d'une allocation mensuelle de 300 euros par mois dont une partie est versée en fin de parcours pour permettre de « *sécuriser l'entrée dans la vie active* » (cadre Épide).

Comme l'ensemble des centres Épide, celui de Bordeaux est placé sous la triple tutelle des ministères chargés de la Défense, de l'Emploi et de la Ville. Son fonctionnement est donc financé majoritairement par l'État (à hauteur de 87 %) et il bénéficie d'un financement émanant du Fonds Social Européen (à hauteur de 13 %).

Environnement et locaux

L'Épide se situe au cœur du centre-ville de Bordeaux. Contrairement à d'autres centres, les jeunes sont donc à proximité immédiate des zones d'activités ainsi que des transports en commun ce qui est présenté comme « *un atout considérable* » dans les recherches d'emploi et de formation.

Comme de nombreux centres Épide, il est implanté dans une ancienne caserne militaire et est composé de dortoirs (non mixtes), d'un réfectoire, de plusieurs bâtiments dédiés aux activités de formations eux-mêmes composés de plusieurs salles de cours, d'un terrain de sport, d'un bâtiment réservé aux cadres ainsi que d'un espace consacré aux activités d'apprentissage du code de la route.

Modalités de recrutement

Les admissions des jeunes se font tous les deux mois. Les aspirants remplissent tout d'abord un formulaire de candidature disponible sur le site internet des Épide. Ils reçoivent ensuite une convocation à une session d'admission durant laquelle ils visitent le centre et où on les informe de ses règles de fonctionnement. S'ils manifestent toujours leur souhait d'inscription, ils sont reçus en entretien. Comme pour les E2C, cet entretien vise à évaluer leur motivation et à retracer leur parcours. À l'occasion de cette session d'admission, ils passent également une visite médicale.

Quelques jours après cette session d'admission, ils sont contactés par le chargé de recrutement et se voient signifier la décision prise par l'équipe et, le cas échéant, leur date d'admission dans le centre. Chaque promotion est composée de 30 jeunes, divisés en deux groupes de 15 afin de permettre l'individualisation des parcours.

Par ailleurs, si le centre travaille en collaboration étroite avec les Missions locales de la métropole bordelaise, il faut également souligner qu'il s'appuie particulièrement sur la Journée de Défense et Citoyenneté (JDC) pour effectuer les recrutements. Ces journées sont en effet

l'occasion de repérer les jeunes qui ont quitté l'école et qui ne sont ni en emploi ni en formation, et de leur faire connaître l'Épide.

Son équipe pédagogique

L'Épide de Bordeaux emploie 54 agents aux profils et aux missions divers, regroupés au sein de différents pôles d'activités :

- *La Direction du recrutement et de l'insertion* qui se compose de conseillers d'insertion professionnelle et de chargés de recrutement. Ces professionnels sont essentiellement d'anciens conseillers d'orientation ou d'anciens professionnels de la formation.
- *La Direction des formations* qui se compose d'un directeur pédagogique, d'un directeur des formations et de formateurs d'enseignement général, de mobilité et de sport. Il s'agit majoritairement d'anciens formateurs issus du milieu associatif ayant travaillé auprès de populations en difficulté (formateurs spécialisés dans l'illettrisme, formateurs Français Langues Étrangères, ...)
- *Le pôle d'encadrement* qui se compose de moniteurs accompagnateurs, de moniteurs tuteurs et des référents de section. Ces professionnels sont principalement d'anciens militaires retraités ou d'anciens éducateurs spécialisés.
- *Le pôle d'accompagnement médico-social* qui se compose d'une infirmière et d'une chargée d'accompagnement social.

Tous les mois, une « journée cadre » rassemble les formateurs, moniteurs et référents de l'ensemble des centres Épide afin de leur permettre d'échanger sur leurs pratiques et leurs difficultés. Des formations leur sont également régulièrement proposées.

L'organisation de la formation

La formation proposée au sein des Épide s'étend en moyenne sur 7,5 mois (rapport d'activités 2014) mais elle peut être rallongée selon les parcours, sans toutefois excéder une durée totale de 24 mois. Comme dans tous les Épide, le parcours de formation est divisé en trois étapes :

- *Étape 1 : l'évaluation*

Les deux mois qui suivent l'entrée des jeunes au centre sont consacrés à un travail de socialisation justifié par les attendus du monde du travail et la conviction que les jeunes ne maîtrisent pas ou très peu les règles de savoir-être.

« Le jeune à son arrivée pendant deux mois, ça c'est immuable, dans les deux premiers mois, il fait du savoir-être. On lui inculque les règles de la vie en collectivité et puis les règles de la vie en entreprise. Donc les règles que nous avons dans le centre sont en fait les règles qu'on a dans une entreprise : arriver à l'heure, être poli, être propre sur lui, l'hygiène corporelle, l'hygiène vestimentaire, le respect des autres, le respect de soi, accepter les remarques désobligeantes donc tout ça et c'est assez compliqué. On se lève à 6h, on prend sa douche, on mange à horaires fixes. Eux 6h la plupart c'était l'heure à laquelle ils se couchaient. Donc c'est très compliqué pour eux au tout début mais c'est la valeur ajoutée de l'Épide. C'est ce comportemental, ce savoir-être. C'est la partie la plus difficile pour le jeune parce que là on touche à son comportement, à sa façon de vivre et c'est compliqué » (cadre, Épide).

Outre ce travail de socialisation, durant les deux premiers mois et après avoir fait des tests de positionnement à leur admission, les jeunes suivent des cours de formation générale adaptés au niveau de chacun et visant l'acquisition des savoirs scolaires de base (lire, écrire, compter) ainsi qu'une formation sportive intensive (en moyenne, deux heures de sport par jour). Des sorties collectives sont également organisées en fin d'étape afin de « *souder le groupe* » et de créer « *un esprit de cohésion* » (formatrice).

À l'issue de ces 60 jours, l'ensemble de l'équipe se réunit lors d'un conseil d'orientation et de formation (dit « COF »). Le parcours de chaque jeune est évoqué et si l'équipe juge que le jeune n'a pas « *montré de volonté de s'améliorer* », elle met fin à son parcours : « *Ce que nous souhaitons voir c'est une évolution positive. On sait très bien qu'ils ne vont pas être immédiatement au top niveau du comportemental, c'est clair, mais on veut voir une évolution positive* » (cadre Épide).

- *Étape 2 : l'évolution*

Lors de la seconde étape, les jeunes commencent à élaborer un projet professionnel. Ils sont en contact régulier avec le chargé d'insertion et commencent à faire de premiers stages afin de tester le métier envisagé et de confirmer leur intérêt pour ce projet. Ils continuent à suivre des cours de formation générale et ceux-ci sont progressivement adaptés au projet professionnel.

Une fois le projet établi et validé par le chargé d'insertion, les jeunes entrent dans la dernière phase du parcours.

- *Étape 3 : l'insertion*

La dernière phase du parcours est consacrée à l'insertion du jeune. Selon leur projet et toujours épaulés par le chargé d'insertion, les jeunes entrent en contact avec des organismes de formation ou multiplient les recherches d'emploi. Ils peuvent également commencer en fin de parcours une nouvelle formation tout en restant présents dans le dispositif et en bénéficiant de l'hébergement en internat.

Notons que la durée des deux dernières étapes du parcours diffère d'un jeune à l'autre, suivant l'avancement de son projet.

Les spécificités de la formation

Des règles d'inspiration militaire

Le quotidien des jeunes au sein des Épide est structuré par des règles d'inspiration militaire qui s'incarnent notamment dans le port obligatoire de l'uniforme. Ils apprennent dès leur arrivée le regroupement organisé, les déplacements rangés, le garde-à-vous ou encore les paroles de la Marseillaise. Toutes les semaines se tient une « cérémonie de salut aux couleurs » durant laquelle le drapeau français est hissé et les jeunes sont enjoins à chanter la Marseillaise. Cette cérémonie est également l'occasion de souligner publiquement les progrès de certains jeunes ou *a contrario* les manquements des autres.

Ils doivent aussi se soumettre à un ensemble de règles hygiéniques et corporelles strictes : être rasé de près pour les garçons, pas ou peu de maquillage pour les jeunes femmes, ne pas mettre les mains dans les poches, se tenir droit, faire leur lit tous les matins, entretenir leur dortoir ainsi que les espaces communs. Les « travaux d'entretien collectif » (dits TEC) sont obligatoires et ont lieu quotidiennement durant une heure. Le respect de la hiérarchie est également un élément central de la vie du dispositif : il transite par l'usage obligatoire du vouvoiement et l'imposition de s'adresser à tout adulte par « Monsieur » ou « Madame ». Précisons que l'ensemble de ces règles est légitimé auprès des jeunes par leur utilité dans le monde professionnel ou la vie quotidienne. Ainsi, l'apprentissage du « garde-à-vous » est par exemple justifié par le fait qu'il permet de se « tenir droit ». Le port obligatoire de l'uniforme est quant à lui une manière métaphorique de transcender ses particularités pour endosser le rôle social attendu dans différentes situations : « *L'uniforme aussi est important parce qu'ils*

ont l'habit, ils ont la posture et ils apprennent à mettre le costume qu'on attend d'eux ».
(formatrice).

L'internat

Tous les jeunes admis à l'Épide doivent obligatoirement séjourner à l'internat du lundi matin au vendredi midi. Les sorties hors du centre ne sont pas autorisées durant la semaine, si ce n'est pour les recherches d'emploi ou de formation lorsqu'ils sont dans la dernière étape du parcours de formation et sur des plages horaires précises.

Les jeunes sont regroupés dans des dortoirs collectifs disposant de 2 à 8 lits. L'entretien du dortoir ainsi que le contenu des armoires sont étroitement surveillés. Le levé est imposé à 6h et l'extinction des feux est fixée à 22h30. Ils disposent d'un temps libre de 20h à 22h30. Quatre rassemblements collectifs rythment les journées et permettent de s'assurer qu'aucun jeune n'a quitté le dispositif : le matin après le petit-déjeuner, le midi, l'après-midi et le soir, après le dîner.

Cette présence en continu au sein du dispositif et permise par l'hébergement en internat a trois principaux objectifs :

- *Permettre un accompagnement global du jeune :*

La présence constante des professionnels auprès des jeunes permet de leur rappeler les règles de savoir-être et de maintenir tout au long de la journée le « *travail sur les postures* ». Lors de notre présence et quelle que soit leur activité, les jeunes étaient sans cesse rappelés à l'ordre par les professionnels qu'ils croisaient : « *Tenez-vous droit !* », « *Pas de mains dans les poches !* », « *La chemise dans le pantalon !* », « *Allez vous coiffer !* », « *Vous êtes certain que vous vous êtes rasé ce matin ?* », « *On ne dit pas putain !* ».

- *Favoriser les relations de proximité avec l'équipe :*

La fin de journée est souvent l'occasion pour les jeunes de se retrouver entre eux et avec les tuteurs dans un cadre plus informel propice aux confidences. Pour l'équipe, cette prise en charge en internat permet donc d'ouvrir de nombreux espaces de discussion qui facilitent l'instauration de relations de confiance. Selon les tuteurs, l'accueil des jeunes en internat permet également de faire surgir des « *problématiques individuelles qui n'avaient pas été repérées* » tels que les addictions ou les états dépressifs.

- *Tenir les jeunes à l'écart des « influences extérieures » :*

L'internat vise enfin à produire une « coupure » avec les habitudes du jeune. Il s'agit de le tenir éloigné des problématiques liées à son cercle d'appartenance (amis, famille, quartier) qui sont considérées comme autant d'entraves à l'objectif d'insertion professionnelle.

Le tutorat

Comme au sein des E2C et des SRE, chaque jeune présent à l'Épide a son propre tuteur. Des entretiens individuels sont prévus tous les 15 jours pour faire un bilan de sa situation mais les échanges sont bien plus fréquents, et se font le plus souvent en fin de journée. Lorsqu'il le juge nécessaire, le tuteur transmet les informations récoltées sur la situation du jeune au reste de l'équipe afin que sa prise en charge reste collective et que chacun des professionnels ait connaissance des problématiques personnelles du jeune.

Les enseignements

Dès leur entrée à l'Épide, les jeunes font un entretien avec l'un des formateurs durant lequel ils relatent leur parcours scolaire et les difficultés qu'ils y ont rencontrées. Ils font également des tests de positionnement qui permettent la mise en place d'un projet éducatif et pédagogique (dit « PEP ») adapté à leur niveau scolaire. Celui-ci est régulièrement redéfini selon l'élaboration du projet professionnel et les progrès du jeune. Comme dans les E2C, aucun des travaux effectué n'est noté. La tâche à accomplir est considérée comme acquise, partiellement acquise ou non acquise.

Les cours de formation générale alternent principalement les enseignements de mathématiques, de français et d'éducation civique. Les classes sont composées de 15 jeunes au maximum. Après avoir donné les consignes générales, les formateurs passent dans les rangs afin d'aider les jeunes en difficulté ou de les accompagner dans la réalisation d'un exercice. Les cours de formation générale peuvent aussi être l'occasion d'évoquer des sujets sociétaux tels que l'avortement, les méthodes éducatives, les addictions, les croyances religieuses, les théories du complot, etc.

Lors des premiers cours de formation générale, l'un des tuteurs est présent dans la salle afin d'assurer le calme. En effet, aux dires des formateurs, les premières confrontations avec les apprentissages peuvent parfois être difficiles et la présence du tuteur permet d'apaiser rapidement les jeunes :

« Ma première rencontre avec eux je leur fait faire de la logique pure, je les pousse dans leurs retranchements donc il y a des claquements de porte mais c'est pour leur montrer qu'ils peuvent le faire et après ça ira mieux. Je le sais que ce premier cours il peut être très très dur. Mais c'est ma technique. Au moins je le vois le blocage, il explose là le blocage. Les insultes, les jurons qui sautent. L'évitement, les pleurs. Mais ils vont voir que c'est pas un truc d'intello, qu'ils peuvent le faire ! » (formatrice Épide)

Pour les jeunes qui le souhaitent, il est également possible de préparer au sein du centre le Certificat de Formation Générale (CFG). Ils bénéficient gratuitement de sessions de formation au code de la route et peuvent être soutenus financièrement pour passer leur permis de conduire. Ils sont aussi formés pour obtenir le Passeport de Compétences Informatiques Européen (PCIE) ainsi que le diplôme de Sauveteur Secouriste du Travail (SST).

Les stages

Comme indiqué précédemment, les stages en entreprise ne débutent qu'à la deuxième étape du parcours, lorsque l'essentiel des compétences sociales et des savoir-être professionnels sont considérés comme acquis. Les jeunes sont fortement invités à solliciter par eux-mêmes les entreprises et les employeurs afin d'obtenir un stage, l'objectif étant de favoriser leur autonomie. Ils bénéficient toutefois des conseils et du soutien du chargé d'insertion. Le nombre de stages effectués durant un parcours de formation à l'Épide est variable : il dépend du projet professionnel du jeune et de l'avancement dans l'élaboration de celui-ci.

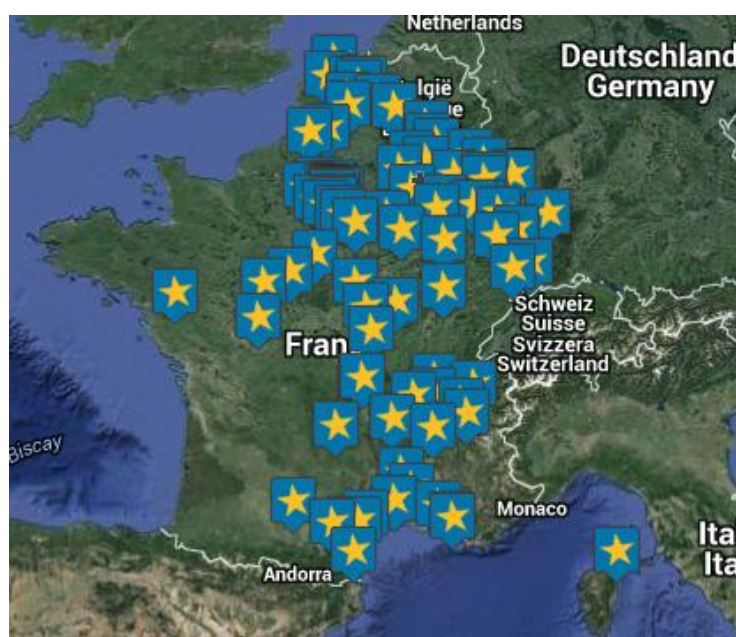
Annexe 15 : Cartes d'implantation des Épide, des E2C et des SRE

Implantation des centres Épide en France



Source : site internet, *Épide.fr*

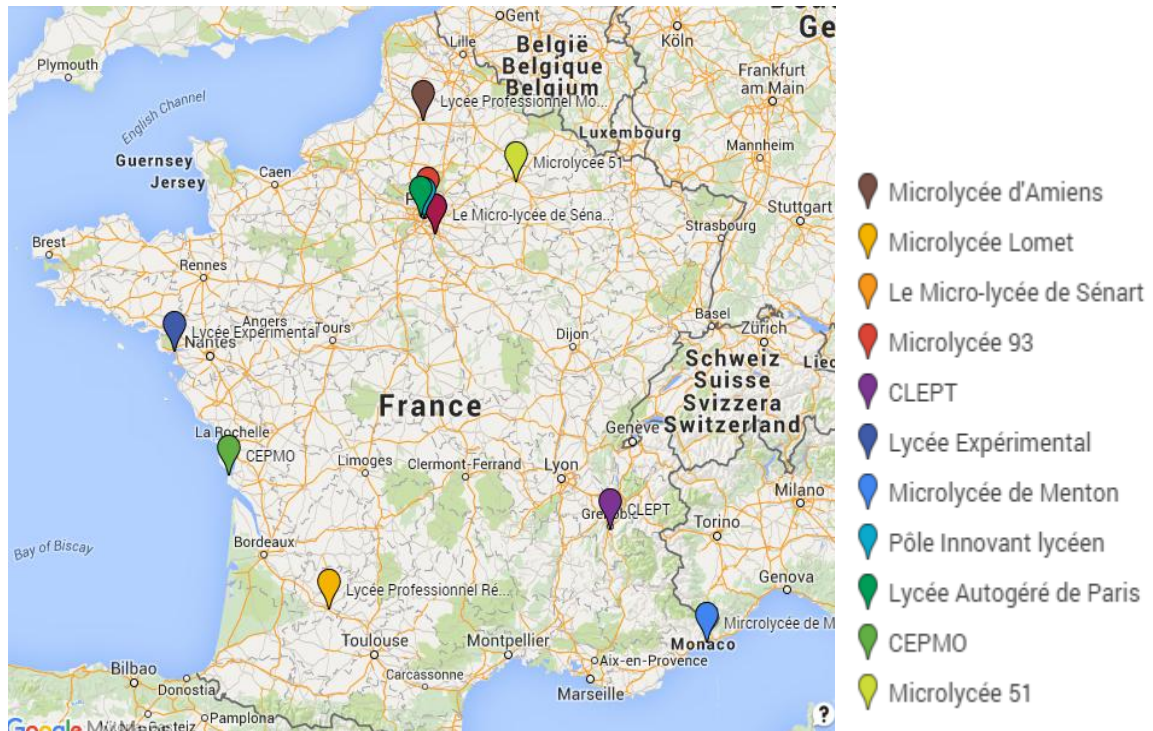
Implantation des E2C labellisées¹⁵⁷ en France



Source : Site internet, *réseau-E2C.fr*

¹⁵⁷ L'E2C de Bordeaux au sein de laquelle une partie des entretiens a été réalisée n'apparaît pas sur cette carte car elle n'a pas encore été labellisée par le réseau E2C.

Implantation des SRE en France



Annexe 16 : Guide de l'entretien de recrutement de l'E2C de Paris



ENTRETIEN INDIVIDUEL

Entretien réalisé le : Par :

Etat civil du candidat

Nom :

Prénoms :

Sexe : Masculin Féminin

Situation administrative

Éléments de revenus :

Sans revenus :

Possède un compte en banque : oui Non

Mobilité géographique :

Possède un titre de transport (Navigo) : oui non

Document strictement confidentiel réservé à l'usage de l'E2C

Situation personnelle

➤ **Situation judiciaire en cours (convocation tribunal, suivi SPIP, TIG, ...) :**

.....
.....

➤ **Accompagnement social :**

Bénéficiez-vous d'un accompagnement social ? oui non

Assistante sociale éducateur

Coordonnées :.....

➤ **Autres :**

Quels autres aspects de votre situation personnelle peuvent représenter une difficulté pour votre parcours en formation (distance, personnes à charge, revenus, disponibilité, santé, etc.) ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Document strictement confidentiel réservé à l'usage de l'E2C

PARCOURS SCOLAIRE

Année	Formation suivie / établissement	Raison du redoublement / de l'interruption de la scolarité

- Selon vous, de quels apprentissages pensez-vous avoir besoin aujourd'hui pour la réactualisation de vos connaissances et pour la réalisation de votre projet ?.....
-

PARCOURS EN FORMATION OU EN INSERTION PROFESSIONNELLE

Organismes <small>(EDI, plateformes de mob, préqualification, qualification, chantier insertion, privé)</small>	Lieu	Dates Du au	Remarques <small>(Points positifs, négatifs, bilan, raisons du choix ...)</small>

Document strictement confidentiel réservé à l'usage de l'E2C

PARCOURS PROFESSIONNEL

Stage(s) en entreprise

Entreprise	Poste occupé	Période	Durée	Points positifs	Points négatifs	Motifs d'interruption

Expériences professionnelles

Entreprise	Poste occupé	Période	Durée	Points positifs	Points négatifs	Motifs d'interruption

Notes :

.....

.....

Document strictement confidentiel réservé à l'usage de l'E2C

Parcours professionnel

➤ **Si le candidat n'a jamais travaillé :**

- Avez-vous déjà cherché du travail ?

.....

- Selon vous, pourquoi n'en avez-vous pas trouvé ?

.....

➤ **Projet :**

- Quels métiers ou domaines vous attirent ? Quel type de travail vous intéresserait ?

.....

- Que connaissez-vous de ce(s) métier(s) ? citez quelques compétences à maîtriser pour les exercer ?

.....

- Etes-vous ouvert(e) à d'autres propositions ? si non, pour quelles raisons ?

.....

- Quel métier ne voudriez-vous surtout pas exercer ?

.....

- Citer une qualité et un point à améliorer en rapport avec votre projet ou le monde professionnel.

Citer le cas d'une expérience vécue pour les illustrer.

.....

.....

.....

.....

Document strictement confidentiel réservé à l'usage de l'E2C

Motivations

- Après l'information collective, avez-vous des questions à nous poser (par exemple sur l'école et son fonctionnement) ?

.....
.....

- Qu'attendez-vous de votre parcours à l'E2C ?

.....
.....

- Qu'attendez-vous des stages en entreprise ?

.....
.....

- Si, lors d'un stage en entreprise, vous n'avez pas de bonnes relations avec l'employeur, comment réagiriez-vous ?
Citez un exemple de votre expérience personnelle ou professionnelle.

.....
.....

- Que souhaitez-vous faire après la formation à l'E2C (emploi, formation) ?

.....
.....

Document strictement confidentiel réservé à l'usage de l'E2C

Annexe 17 : Exemple d'une grille d'évaluation pour l'anglais au CEPMO

	A1	A2	B1	B2	C1	C2	
Comprendre	Ecouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.
	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté pour que cela passe inaperçu.
Parler	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
	Ecrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements,	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire

Annexe 18 : Une attestation de compétences acquises [ACA] obtenue à l'E2C de Paris

Réseau  France

IDF075

Attestation de Compétences Acquises

Monsieur Bruno LIBAULT, directeur de l'École de la 2^e Chance de Paris atteste que :

[REDACTED]

Née le 16 décembre 1993 à [REDACTED]
 a suivi un parcours de formation en alternance
 du 03 décembre 2012 au 31 mars 2013
 comportant 175.0 heures de formation en entreprise et 360.5 heures à l'École ;
 et a acquis les compétences précisées au verso de cette attestation.

Établie à Paris le

Il ne sera pas délivré de duplicata

Le directeur
Bruno LIBAULT

Le titulaire
[REDACTED]








Cette attestation est nécessairement accompagnée d'un portefeuille qui détaille les compétences validées ci-dessous

Français

Maîtrise fonctionnelle de la lecture
 Comprendre un texte
 Analyser un texte
 Maîtriser la phrase simple
 Maîtriser les phrases complexes
Rédiger toute forme de textes nécessitant analyse et créativité
 - Écrire un texte descriptif, narratif, explicatif, argumentatif...
 - Se situer dans le temps
Maîtriser les bases de la communication orale
 Maîtriser les usages et les subtilités de la langue orale
Se familiariser avec les outils d'apprentissage de la langue : dictionnaire, grammaire
tableaux de conjugaison ..., pour être autonome en cas de difficulté avec la langue :

Stages effectués

- Vente ameublement décoration - [REDACTED] - PARIS 15 (12/02/2013 - 03/03/2013)

Mathématiques

Effectuer les calculs sur les nombres entiers et décimaux
Reconnaître une proportion dans des situations simples
 - Reconnaître et utiliser une proportion, un pourcentage dans une situation simple
 - Effectuer des opérations simples sur des fractions
Effectuer des tracés géométriques simples
 - Tracer les figures géométriques de base
 - Réaliser des dessins géométriques simples
Utiliser les unités de base et effectuer les conversions
Utiliser un graphique simple
 - Utiliser et tracer des graphiques simples

Compétences techniques

- Accueillir le client, identifier ses besoins et le conseiller sur les produits et services.
- Préparer la mise en rayon des produits, des articles
- Effectuer le rangement et l'approvisionnement des rayons, de la réserve (réassort, retrait des produits défectueux, ...)
- Suivre l'état des stocks, identifier les besoins en approvisionnement et établir les commandes.

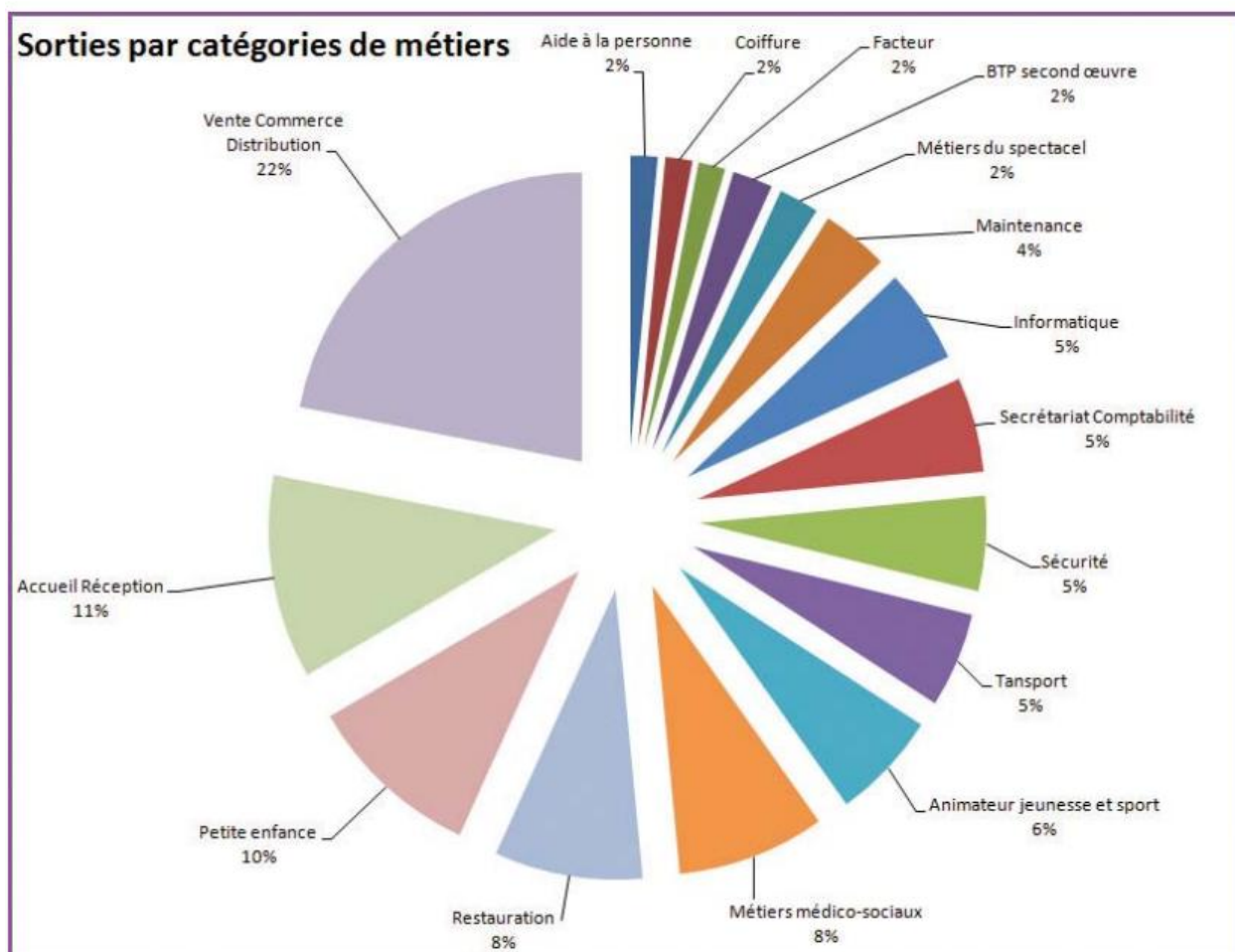
Informatique

Gérer un environnement informatique de travail
1A S'approprier et gérer un environnement informatique de travail
 - Consulter un document numérique simple
 - Ouvrir un tableur
 - Chercher des informations par voie électronique
 - Utiliser les principales fonctions d'un navigateur
 - Consulter un document à l'écran et imprimer les informations désirées
 - S'informer, se documenter avec les technologies de l'information et de la communication
 - Effectuer une recherche d'informations et de documentations par mots clés
4A Communiquer, échanger avec les technologies de l'information et de la communication

Compétences socioprofessionnelles

Attitude au travail
 - Est attentif à sa présentation
 - Respecte les horaires demandés
 - Fait preuve de persévérance en cas de difficulté ou pour une tâche longue
 - Se maîtrise dans toute situation difficile
 - Organise son travail
 - S'est adapté rapidement à son poste
Communication et intégration dans l'équipe
 - Tient compte des observations orales
 - Collabore avec les autres au sein de l'équipe et de l'entreprise
 - Pose des questions en cas de besoin
 - S'adresse à la personne compétente en cas de difficulté
 - Respecte la hiérarchie
 - Sait rendre compte des événements et des activités

Annexe 19 : Secteurs d'activité rejoins par les jeunes en sortie positive à l'E2C de Paris en 2013



Source : Document fourni par l'E2C Paris

Table des sigles et acronymes

ACA : Attestation de Compétences

ACSÉ : Agence nationale pour la Cohésion Sociale et l'Égalité des chances .

AFEPT : Association pour la Formation et l'Éducation Permanente à Tivoli

AFPA : Association pour la Formation Professionnelle des Adultes

APB : Admission Post-Bac

ASE : Aide Sociale à l'Enfance

BAFA : Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur

CARDIE : Conseil Académique en Recherche, Développement, Innovation, Expérimentation

CCAS : Centre Communal d'Action Sociale

CEPMO : Centre Éducatif Pédagogique Maritime en Oléron

CFG : Certificat de Formation Générale

CIO : Centre d'Information et d'Orientation

CIVIS : Contrat d'insertion dans la vie sociale

CLEPT : Collège Lycée Elitaire Pour Tous

CNIRS : Conseil National de l'Innovation et de la Réussite Scolaire

CPE : Conseillers Principaux d'Éducation

CVP : Cellules de Veille et de Prévention

DIF : Droit individuel à la formation

DIJEN : Dispositif d'Insertion des Jeunes de l'Éducation nationale

DSDEN : Direction des services départementaux de l'Éducation nationale

E2C : Écoles de la deuxième chance

Épide : Établissements Publics d'Insertion à la Défense

EPLE : Établissement Public local d'Enseignement

FEJ : Fond d'expérimentation pour la jeunesse

FESPI : Fédération des Établissements Scolaires Publics Innovants

FOQUALE : Formation, Qualification, Emploi

FSE : Fonds Social Européen

GAIN : Groupe d'Aide à l'Insertion

GJ : Garantie Jeunes

GRETA : Groupement d'Établissements pour la formation continue

ITEP : Institut Thérapeutique, Éducatif et Pédagogique

JDC : Journée de Défense et Citoyenneté

MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées

MEN : Ministère de l'Éducation Nationale

MGI : Mission Générale d'Insertion

ML : Mission Locale

MLDS : Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire

MOREA : Module de Repréparation à l'Examen par Alternance

PCIE : Passeport de Compétences Informatiques Européen

PIL : Pôle Innovant Lycéen

PJJ : Protection Judiciaire de La Jeunesse

PSAD : Plateformes de Suivi d'Appui et des Décrocheurs

RASED : Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté

SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

SIEI : Système Interministériel d'Échange d'Information

SMA : Service Militaire Adapté

SMV : Service Militaire Volontaire

SPRO : Service Public Régional d'Orientation

SRE : Structure de Retour à l'École

SST : Sauveteur Secouriste du Travail

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

