UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Archive ouverte UNIGE
https://archive-ouverte.unige.ch

Master 2020

Public access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

# Étude des trajectoires scolaires non-linéaires de jeunes adultes : du décrochage scolaire au réengagement en formation

Bao Villar, Rachel

**How to cite**

BAO VILLAR, Rachel. Étude des trajectoires scolaires non-linéaires de jeunes adultes : du décrochage scolaire au réengagement en formation. Master, 2020.

This publication URL: https://archive-ouverte.unige.ch/unige:136610

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.

Last deposit update in Archive ouverte UNIGE on 15.03.2023 23:03

UNIVERSITÉ
DE GENÈVE
FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

# Étude des trajectoires scolaires non-linéaires de jeunes adultes : du décrochage scolaire au réengagement en formation

**MEMOIRE REALISE EN VUE DE L'OBTENTION DE LA**

**MAITRÎSE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION – APPROCHES PSYCHO-ÉDUCATIVES ET SITUATIONS DE HANDICAP**

**PAR**

**Rachel Bao Villar**

**DIRECTEUR DU MÉMOIRE**

Fernando Carvajal Sánchez, Chargé d'enseignement, Université de Genève.

**JURY**

Maryvonne Charmillot, Maître d'enseignement et de recherche, Université de Genève.

Victoria Salomon, Assistante-Doctorante, Université de Genève.

**GENÈVE, JANVIER 2020**

UNIVERSITÉ
DE GENÈVE
FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

## RESUME

Le présent travail de mémoire s'intéresse aux trajectoires scolaires non-linéaires vécues par certains jeunes adultes ayant interrompu prématurément leur scolarité et qui tentent actuellement de se réengager au sein d'une formation certifiante. L'enjeu de cette recherche consiste à saisir conjointement les rouages qui sous-tendent les processus de décrochage et de raccrochage scolaire, et ce, à travers la perception des acteurs concernés. Pour ce faire, nous avons mené huit entretiens auprès de jeunes âgés de 18 à 21 ans, fréquentant une structure de réinsertion professionnelle à Genève. Les informations produites ont été analysées à l'aide de deux méthodes. Dans un premier temps, l'analyse processuelle révèle que les dynamiques de rupture et de réengagement en formation recouvrent des réalités multiples propres à l'histoire singulière de chaque individu. Néanmoins, la compréhension de ces dernières ne peut être dissociée des interactions qui se jouent entre les acteurs et les dimensions structurelles portées par le système d'enseignement, participant à conditionner les contraintes et les possibilités dont ils disposent. Dans un second temps, l'analyse thématique souligne que le retour aux études est facilité lorsque le jeune bénéficie d'une part, d'un réseau social supportant et d'autre part, lorsque le changement s'accompagne d'évolutions identitaires permettant d'associer une redéfinition de soi congruente avec la réorientation engagée.

UNIVERSITÉ
DE GENÈVE

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

## *Déclaration sur l'honneur*

*Je déclare que les conditions de réalisation de ce travail de mémoire respectent la charte d'éthique et de déontologie de l'Université de Genève. Je suis bien l'auteur-e de ce texte et atteste que toute affirmation qu'il contient et qui n'est pas le fruit de ma réflexion personnelle est attribuée à sa source ; tout passage recopié d'une autre source est en outre placé entre guillemets.*

Genève, le 30 janvier 2020

Prénom, Nom Rachel Bao Villar

Signature Rachel Bao Villar

# REMERCIEMENTS

Ce travail de mémoire n'aurait pu voir le jour sans l'aide d'un grand nombre de personnes. Je souhaiterais adresser ici mes sincères remerciements à :

Monsieur Fernando Carvajal Sánchez, mon directeur de mémoire, pour son soutien lors des moments de doutes, sa disponibilité, ses réflexions pertinentes ainsi que ses relectures avisées m'ayant permis d'améliorer continuellement la rédaction de ce présent travail.

Madame Maryvonne Charmillot, pour son soutien, ses précieux conseils ainsi que ses remarques constructives. Je la remercie également d'avoir accepté d'être membre du jury.

Madame Victoria Salomon, pour avoir porté de l'intérêt à ma recherche en acceptant d'être membre du jury.

Monsieur Arnaud Moreillon, directeur du SEMO Meyrin, pour m'avoir ouvert ses portes et accueilli avec bienveillance au sein de sa structure afin de me permettre de rencontrer les professionnels, mais aussi les jeunes.

Aux jeunes interviewés, pour avoir accepté de me consacrer du temps afin de partager avec moi une partie de leur histoire. Un grand merci pour votre investissement et pour la confiance que vous m'avez accordée.

Mes proches, pour leur soutien et leurs encouragements.

Vadim, pour avoir toujours cru en moi, même quand parfois moi je n'y croyais plus. Merci.

# TABLE DES MATIÈRES


INTRODUCTION 8

PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE 12

PREMIÈRE PARTIE : CADRAGE THÉORIQUE 14

**CHAPITRE 1 : LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE 14**

1. ÉLÉMENTS DE DÉFINITION 14
   1.1. LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE : UN OBJET AUX CONTOURS FLOUS 14
   1.1. QUI SONT LES JEUNES EN DÉCROCHAGE SCOLAIRE ? 15
2. CONSÉQUENCES : INDIVIDUEL ET SOCIÉTAL 17
   2.1. ENJEUX SOCIO-ÉCONOMIQUES ET SANITAIRES 18
   2.2. DÉLINQUANCE ET DÉCROCHAGE SCOLAIRE 18
3. FACTEURS DE RISQUE 19
   3.1 FACTEURS MÉSO-SOCIAUX 20
   3.2. FACTEURS MICRO-SOCIAUX 22
4. ÉLÉMENTS DE CONCLUSION 25

**CHAPITRE 2 : LE TEMPS DE LATENCE 27**

1. DÉFINITION 27
2. ÉTAPES 27
   2.1. TEMPS DE LA SATISFACTION 28
   2.2. TEMPS DE L'ENNUI 28
   2.3. PÉRIODE DE DÉSENCHANTEMENT 28
   2.4. ÉVÉNEMENT DÉCLENCHEUR 29
   2.5. PRISE DE DÉCISION 29
3. ÉLÉMENTS DE CONCLUSION 30

**CHAPITRE 3 : EVENEMENTS DECLENCHEURS ET BIFURCATIONS 30**

1. ÉVÉNEMENT MARQUANT - DÉCLENCHEUR 30
2. PLAN DE SENS ET CONTRE-EFFECTUATION 31
3. BIFURCATION 32
   3.1. IMPRÉVISIBILITÉ-PRÉVISIBILITÉ 34
   3.2. RÉVERSIBILITÉ-IRRÉVERSIBILITÉ 36
4. ÉLÉMENTS DE CONCLUSION 37

**CHAPITRE 4 : LES AUTRUI SIGNIFICATIFS DANS LE RACCROCHAGE SCOLAIRE 38**

1. DÉFINITION 38
2. CATÉGORIES D'AUTRUI SIGNIFICATIFS 39
   2.1. LES PAIRS 39
   2.2. LA FAMILLE 40
   2.3. LE RÉSEAU DE SOUTIEN : LES PROFESSIONNELS 40
3. ÉLÉMENTS DE CONCLUSION 40

**CHAPITRE 5 : LE PARADIGME DE LA TRANSACTION SOCIALE 41**

1. DÉFINITION 41
2. UN ANALYSEUR DES PRATIQUES SOCIALES DES ACTEURS 42
3. LA NÉGOCIATION 42
4. LA DOUBLE TRANSACTION SOCIALE 43
5. L'INCERTAIN DANS LE PROCESSUS DE FORMATION 43
6. L'AGENTIVITÉ ET L'ACTORIALITÉ 44

DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE 46

1. POSTURE ÉPISTEMOLOGIQUE 46
1.1. CARACTÉRISTIQUES DU PARADIGME COMPRÉHENSIF 46
1.2. CONSTRUCTION DE LA DEMARCHE COMPRÉHENSIVE 47
2. OUTILS MÉTHODOLOGIQUES 48
2.1. ENTRETIEN COMPRÉHENSIF 48
2.2. ÉLABORATION DU CANEVAS D'ENTRETIEN 49
3. PROCÉDURE DE PRODUCTION DE DONNÉS 50
3.1. LES INFORMATEURS 50
3.2. SEMESTRE DE MOTIVATION (SEMO) 50
3.3. MODALITÉS DE RECRUTEMENT ET DÉROULEMENT DES ENTRETIENS 51
3.4. CONDUITE D'ENTRETIEN 51
4. INTERPRÉTATION DES INFORMATIONS 52
4.1. RETRANSCRIPTION DES ENTRETIENS ET TABLEAUX PRÉ-ANALYTIQUES 52
4.2. DEUX MÉTHODES D'ANALYSE 53
4.3. VALIDITÉ 54
5. PRÉSENTATION DES TÉMOINS 55

**TROISIÈME PARTIE : ANALYSE 58**

**CHAPITRE 1 : LES RAISONS DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE 58**
1.1. SENS ATTRIBUÉ L'ÉCOLE : LE RÔLE DE L'ORIENTATION 58
1.1.1 UN MANQUE DE SENS ATTRIBUÉ A L'ÉCOLE 58
1.1.2. RENÉGOCIATION DES CHOIX D'ORIENTATION 61
1.2. DIFFICULTÉS SCOLAIRES : UNE ACCUMULATION AU COURS DE LA SCOLARITÉ 63
1.3. INADÉQUATION FACE AUX NORMES SCOLAIRES : EXCLUSIONS CONSÉCUTIVES 65
1.4. PROCESSUS CUMULATIF DE RUPTURES 67

**CHAPITRE 2 : LE PROCESSUS DE RÉENGAGEMENT EN FORMATION 70**
2.1. APRÈS LA RUPTURE SCOLAIRE : UNE RECHERCHE DE CONTINUITÉ 70
2.1.1. UN ENGAGEMENT PRATIQUE INTENSIF 70
2.1.2. L'ENFERMEMENT BIOGRAPHIQUE 71
2.2. L'ÉVÉNEMENT DÉCLENCHEUR : LE MOTEUR DU RÉENGAGEMENT 73
DISCUSSION 75

**CHAPITRE 3 : LES AUTRUI SIGNIFICATIFS DANS LE REENGAGEMENT EN FORMATION 80**
3.1. SUPPORT INSTITUTIONNEL 80
3.1.1. CONSEILLERS : AIDE À L'ENTRÉE DANS LE DISPOSITIF 80
3.1.2 LA STRUCTURE DE RÉINSERTION (SEMO) 81
3.2. LE RÉSEAU PERSONNEL 85
3.2.1. LA FAMILLE 85
3.2.2. LES AMIS ET LES RELATIONS AMOUREUSES 88
DISCUSSION 89

**CHAPITRE 4 : LES PROCESSUS DE CONSTRUCTION IDENTITAIRES 90**
4.1. RAPPORT À SOI 91
4.2. RAPPORT AUX AUTRES 93
4.3. RAPPORT À L'ÉCOLE 93
DISCUSSION 94

**CONCLUSION 95**

**RÉFÉRENCES 100**

**ANNEXES 107**

## INDEX DES ABRÉVIATIONS

| | |
|---|---|
| **ASA** | Aide en Soins et Accompagnement |
| **ASSC** | Assistant en Soins et Santé Communautaire |
| **CDIP** | Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique |
| **CFC** | Certificat Fédéral de Capacité |
| **CFPT** | Centre de Formation Professionnelle Technique |
| **CO** | Cycle d'Orientation |
| **CIS** | Centre d'Insertion Scolaire |
| **CTP** | Centre de Transition Professionnelle |
| **DIP** | Département de l'Instruction Publique, de la formation et de la jeunesse |
| **EMS** | Établissements Médicaux-Sociaux |
| **LIP** | Loi sur l'Instruction Publique |
| **OCAI** | Office Cantonal d'Assurance Invalidité |
| **OCE** | Office Cantonal de l'Emploi |
| **OFPC** | Office pour l'orientation, la Formation Professionnelle et Continue |
| **OSEO** | Œuvre Suisse d'Entraide Ouvrière |
| **ECG** | École de Culture Générale |
| **R1** | Regroupement 1 (filière à exigences basses au Secondaire I) |
| **R2** | Regroupement 2 (filière à exigences moyennes au Secondaire I) |
| **R3** | Regroupement 3 (filière à exigences élevées au Secondaire I) |
| **SECO** | Secrétariat d'État à l'Économie |
| **SEMO** | Semestre de Motivation |
| **SRED** | Service de Recherche en Éducation |
| **UOG** | Université Ouvrière de Genève |

## PRÉAMBULE

Ce bref avant-propos vise à expliciter la posture rédactionnelle adoptée dans le cadre de ce travail de mémoire. Étant l'auteure de cette étude qui s'inscrit dans une démarche compréhensive, il aurait été naturel de voir apparaître à travers cet écrit l'emploi de la première personne du singulier. Or, il m'a paru pertinent de recourir à la première personne du pluriel afin de traduire la dimension collective que sous-tend ce processus de recherche, qui ne saurait être le produit d'une seule personne. Le cheminement scientifique réalisé résulte pour une part, de la contribution d'un ensemble d'acteurs : les éclairages avisés des enseignants ont permis de nourrir continuellement mes réflexions et les témoignages des jeunes ont rendu cette recherche tout simplement réalisable. Ainsi, il m'a paru justifié d'opérer un glissement entre le « je » et le « nous » afin que le registre d'écriture employé puisse traduire, voire reconnaître, ce que l'emploi de la première personne du singulier aurait selon moi, peut-être masqué.

# INTRODUCTION

## Contexte de la recherche

Le décrochage scolaire est une problématique sociale qui occupe une place croissante au sein des politiques publiques, et ce, dans divers contextes nationaux (Zaffran, 2015). Bien que ce phénomène ne soit pas récent, il prend aujourd'hui une autre tournure et constitue un caractère d'urgence lié aux problèmes individuels et sociaux qui lui sont associés. Constat paradoxal, la visibilité et la préoccupation actuelle des politiques publiques vis-à-vis de ce phénomène ne tiennent pas à la recrudescence de jeunes décrocheurs, qui tend à diminuer, mais découlent des changements contextuels opérés sur le plan économique, institutionnel et politique (Bernard, 2007)[1]. De fait, ces dernières décennies marquent l'émergence d'une intensification de la lutte contre le décrochage scolaire ainsi que des moyens mis en œuvre en vue de pallier à ce « nouveau handicap » (Bonnéry, 2004 ; Meunier, Proteau, & Thiaudière, 2011). Cette lutte est alors considérée comme un enjeu majeur des systèmes éducatifs dans les pays industrialisés (Bruno, Saujat, & Félix, 2017), disposition pour laquelle la Suisse n'est pas en reste. En effet, un jeune sur dix interrompt sa formation au secondaire II avant l'obtention du diplôme (DIP, 2018).

Bien que le taux de jeunes en situation de décrochage se situe en dessous de la moyenne de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), la Suisse demeure un pays où le manque de qualification entrave fortement l'insertion sur le marché de l'emploi comparativement aux autres pays de l'OCDE (Petrucci & Rastoldo, 2015). Dans un contexte où la certification constitue un véritable levier d'insertion professionnelle, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a approuvé en 2011 des recommandations destinées aux cantons, concernant la transition entre la scolarité obligatoire et le degré secondaire II afin de répondre à un objectif commun : « le pourcentage de jeunes adultes titulaires d'un diplôme du secondaire II doit passer de 90 à 95 % d'ici à l'année 2015 »[2].

À Genève, une collaboration interinstitutionnelle entre divers acteurs du réseau cantonal, notamment l'Office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue (OFPC), l'Office cantonal de l'emploi (OCE), l'Hospice général (HG) ou encore l'Office cantonal d'assurance invalidité (OCAI)[3] a permis de mettre en œuvre un vaste panel de mesures structurelles et scolaires[4] afin de maintenir les élèves en difficultés dans le système de formation et/ou favoriser le réengagement des jeunes déscolarisés (Ducrey, Hrizi & Mouad, 2018 ; Hrizi & Mouad, 2016). Or, l'action des politiques publiques ne permet pas d'enrayer les « sorties sans diplômes » et le canton comptabilise 15 % des jeunes de moins de 25 ans qui

[1] Un détour historique sur l'émergence de cette problématique est proposé au lecteur en Annexe 1.
[2] Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (s.d.). Communiqué de presse du 17.11.2011. Repéré à http://www.edk.ch/dyn/24363.php
[3] Accroche (s.d.). Insertion sociale des jeunes en rupture à Genève : déclaration d'intention. Repéré à https://www.accroche.ch/wp-content/uploads/2013/07/Acccroche_D%C3%A9claration-dintention_31.10.12.pdf
[4] Il peut s'agir d'offres de formation transitoires (p.ex. Semestre de Motivation, Centre de transition professionnelle, Classe d'accueil), de mesures de soutien à l'orientation/d'aide pédagogique et des dispositifs de suivi des jeunes en rupture (p.ex. Cap Formations).

quittent le système scolaire sans l'obtention d'un diplôme, ce qui représente environ un millier de jeunes par année, dont la moitié sont mineurs (DIP, 2018).

Dans ce contexte, la lutte contre le décrochage s'inscrit aujourd'hui dans une nouvelle perspective : dès le 1er septembre 2018, la Loi sur l'instruction publique (LIP, art. 1, 37, 38, 44 et 84)[5] prévoit la formation obligatoire jusqu'à 18 ans (F018) afin de favoriser la certification du plus grand nombre : « [...] il n'est désormais plus possible de laisser un jeune mineur sans projet ni solution » (DIP, 2018, p.3). Concrètement, les actions déployées visent à renforcer le suivi et l'orientation des élèves tout au long de la scolarité ; à développer le programme de retour en formation de CAP Formations[6] devenant ainsi le « guichet unique de prise en charge des jeunes qui ne fréquentent plus d'établissement scolaire » (DIP, 2018, p.15) ; à développer une nouvelle offre de formation préprofessionnelle en vue de préparer les élèves à commencer un apprentissage[7].

À la lumière de ces nouvelles prérogatives, nous pouvons supposer que le taux de décrochage scolaire se verra amoindri, mais est-ce réellement cela le cœur du problème ? Au-delà des statistiques fournies, des mesures proposées et des partenariats institutionnels mis en œuvre, avons-nous réellement compris pourquoi une frange d'élèves sort prématurément du système scolaire ? Plus encore, savons-nous pourquoi certains reviennent en formation après l'avoir préalablement quitté ? C'est donc au cœur de ces questionnements initiaux, dont la réponse ne se trouve ni dans les textes de loi, ni dans les données statistiques, que se situent l'objet de notre recherche : il s'agit de comprendre « de l'intérieur » les parcours scolaires des jeunes ayant interrompu leur scolarité et qui décident, aujourd'hui, de retourner en formation.

## Justification du choix et intérêt de la recherche

Cette recherche s'inscrit dans le champ de l'éducation spéciale dans la mesure où s'intéresser aux processus décrochage et de réengagement en formation revient *in fine* à questionner plus largement les thématiques relatives à l'exclusion et à la (ré-) intégration d'un public qui se situe en marge d'un système, l'institution scolaire, voire, en marge de la société. Comme nous le détaillerons ci-après, l'arrêt prématuré de la scolarité expose les individus concernés à un risque plus élevé d'être confronté à des situations de vulnérabilité sociale et les « prédisposeraient » à adopter des conduites délictueuses : « le décrochage scolaire constitue une problématique aux conséquences sociales et économiques lourdes pour la collectivité et [ayant] des répercussions à long terme sur la vie de ceux qui le subissent » (Petrucci & Rastoldo, 2015, p.2). En ce sens, comprendre comment s'opèrent ces mécanismes permettrait de déceler la marge de manœuvre dont disposent les professionnels, et plus largement les politiques publiques, en vue de répondre à cette problématique actuelle et ainsi, garantir l'inclusion et la participation sociale de tous. Les jeunes déscolarisés ne font pas exception et il

[5]Loi sur l'instruction publique (LIP-GE) ; C 1 10. Récupéré de https://www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_C1_10.html, le 23.03.2019.
[6] « Créé en 2013, CAP Formations regroupe des professionnel·le·s de l'office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue (OFPC), de l'office cantonal de l'emploi (OCE) et de l'Hospice général. Il a pour mission d'aider les jeunes de 15 à 25 ans non scolarisés, sans qualification et sans activité professionnelle, à retourner en formation » (DIP, 2018, p.15).
[7] Voir Annexe 2 : organisation générale de la formation scolaire obligatoire à Genève.

incombe, aux champs d'études des sciences sociales, dont l'éducation spéciale prend part, de se centrer sur ces préoccupations en vue de parvenir à répondre aux besoins de tous les membres de la société qui la constitue.

L'originalité de cette étude repose tout d'abord sur le point de vue adopté quant à notre objet de recherche, puisqu'il s'agira de donner la parole aux jeunes ayant vécu une rupture scolaire et qui souhaitent à l'heure actuelle s'engager dans une formation qualifiante. En effet, rares sont les études qui appréhendent le décrochage scolaire sous l'angle des principaux intéressés (Bernard & Michaut, 2014). La littérature à ce sujet se centre principalement sur des approches quantitatives visant à énumérer les facteurs en cause ou établir des typologies de profils d'élèves « à risque » ou « décrocheurs ». En ce sens, nous souhaitons proposer un autre regard, que nous espérons complémentaire, aux connaissances scientifiques existantes. Par ailleurs, si les causes du décrochage sont particulièrement documentées, la compréhension des dynamiques de réengagement en formation s'avère quasi inexistante: « Phénomène peu étudié, le raccrochage et l'accrochage à un dispositif public sont les angles morts des parcours de jeunes qui abandonnent l'école et qui, pour des raisons qu'il faudrait comprendre, décident de transformer, parfois de façon radicale, leur trajectoire biographique » (Zaffran, 2015, p.164). Fort de ce constat, nous espérons pouvoir apporter quelques éléments de compréhension sur un aspect encore peu traité dans la littérature.

## Structure du travail

Cette recherche est composée de plusieurs parties. Afin de situer d'emblée le fil rouge de ce présent écrit, nous présenterons la problématique et les questions de recherche qui guideront l'ensemble de notre travail. En première partie, nous proposerons un cadrage théorique, élaboré sur la base de la littérature scientifique. Pour ce faire, nous avons sélectionné un certain nombre d'éléments (notions, concepts, paradigme) afin de constituer nos analyseurs théoriques, sorte de balises qui nous permettront, à travers leur opérationnalisation effective, d'interpréter par la suite les informations produites. En deuxième partie, nous décrirons la manière dont nous avons conduit cette recherche, en nous référant aux aspects méthodologiques mobilisés. Pour cela, nous expliciterons la posture épistémologique adoptée ainsi que les outils et méthodes d'analyse employées. Enfin, nous dresserons une description succincte des jeunes que nous avons interviewés. En troisième partie, nous présenterons l'analyse qui sera scindée en deux rubriques. Pour chacune, nous proposons des éléments de discussion permettant d'étayer nos interprétations. Pour finir, nous conclurons ce travail par un bref retour aux fondements de nos questionnements initiaux, en mentionnant notamment les limites que comporte notre recherche. Nous terminerons par une ouverture permettant d'entrevoir la portée de nos conclusions à la lumière d'une réflexion plus générale.

## PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Cette recherche vise à mieux comprendre les trajectoires scolaires[8] de jeunes adultes ayant à un moment de leur parcours « décroché » du système scolaire et qui tentent actuellement de se réengager dans une formation certifiante. D'un point de vue théorique, comme nous le verrons ci-après, le décrochage scolaire apparaît comme un processus résultant d'un cumul de facteurs personnels, familiaux, interpersonnels et institutionnels qui s'entremêlent, conduisant l'élève à ne plus trouver sa place au sein du système éducatif, l'amenant même à s'en extraire. *A contrario* le raccrochage scolaire constitue le cheminement inverse où les réflexions et périodes de doutes qui l'ont précédé invitent le jeune en déshérence à reconsidérer sa trajectoire scolaire sous un regard nouveau, animé par un événement déclencheur, l'incitant à prendre la décision de reprendre une formation là où elle s'est arrêtée. Ces deux phénomènes traduisant d'une part la désaffiliation scolaire et d'autre part l'affiliation scolaire, laissent apparaître au niveau théorique une vision quelque peu polissée et univoque du jeune en situation de décrochage qui retourne aux études. À cette perspective générale, nous souhaiterions adopter un regard singulier sur les trajectoires scolaires des jeunes disqualifiés, en nous centrant sur le discours des principaux intéressés afin de nous permettre d'appréhender ces parcours « de manière concrète et authentique » (Aragnol *et al.,* 2017). En effet, la parole de ces jeunes en question reste encore peu explorée dans la plupart des études, c'est pourquoi le questionnement guidant cette recherche consiste à comprendre **comment les jeunes qui se réengagent en formation à la suite d'une période de déscolarisation perçoivent leur trajectoire scolaire ?** Pour cela, plusieurs questions de recherche constitueront la trame de fond de ce présent travail.

Tout d'abord, **quels sont les motifs du décrochage scolaire ?** L'arrêt de la scolarité résultant d'un processus long et complexe, il s'agirait de cerner les raisons invoquées à cet arrêt ainsi que les éventuels facteurs impliqués et/ou événements déclencheurs afin d'identifier de potentiels effets cumulatifs dont le point culminant consisterait en une sortie prématurée du système éducatif.

De plus, il s'agit de comprendre **pour quelles raisons s'inscrivent-ils dans un processus de retour en formation après une interruption de la scolarité ?** Nous souhaiterions mieux saisir les éléments signifiants participants à guider et asseoir leur décision de s'engager dans une nouvelle voie, une nouvelle orientation, un changement dans leur trajectoire scolaire.

[8] Le concept de trajectoire scolaire revêt un caractère déterministe, puisqu'il accorde à l'origine sociale « un poids stratégique » (Doray, Picard, Trottier & Groleau, 2009, p.13) sur le déroulement, la direction ainsi que la destination empruntée par cette dernière. A l'inverse, le concept de parcours scolaire permet d'appréhender l'hétérogénéité des parcours en fonction du poids accordé aux différents facteurs qui influencent la construction et le déroulement de celui-ci. Conscient de la différenciation conceptuelle que sous-tendent ces deux termes, nous avons néanmoins choisi de les employer comme des synonymes en nous référant à la définition apposée au concept de « parcours scolaire ». Ce choix se justifie par la volonté d'alléger cet écrit en évitant les redondances et rendre ainsi la lecture plus agréable.

Par ailleurs, nous souhaitons savoir **quelles sont les personnes qui participent à les soutenir dans leur retour en formation ?** Il s'agirait de comprendre quelles sont les autrui significatifs invoqués par les jeunes comme constituant une ressource dans leur retour aux études.

Pour conclure, une perspective diachronique sur les trajectoires scolaires invite à questionner **quelles sont les évolutions identitaires invoquées par les jeunes ?** Il s'agirait de comprendre les prises de recul des jeunes vis-à-vis de leur situation passée, actuelle et future afin de saisir la mise en cohérence identitaire opérée à travers les expériences de ruptures, de transition et de bifurcations qui ont jalonné leur parcours scolaire. Par là, nous souhaiterions plus largement « mettre en évidence des altérations et des micro-transformations dans le rapport à soi, à l'école, aux enseignants, aux pairs et à la famille » (Pelletier & Alaoui, 2016, p.12).

Ce travail a donc pour objectif de mieux saisir le décrochage et le raccrochage scolaire. Ces deux phénomènes peuvent être appréhendés dans une continuité temporelle, bien que les rouages du processus qui les sous-tend s'avèrent à la fois distincts et complémentaires. Une différence qui s'inscrit sur le plan de la temporalité, des représentations sociales, des motivations et des enjeux qui incitent un jeune à se désengager ou se réengager dans un processus de formation. Une différence qui n'en exclut pas pour autant le caractère complémentaire que revêtent ces deux processus, le décrochage étant l'étape préalable à une réintégration professionnelle/scolaire. C'est donc à travers une compréhension fine de « ce qui se défait et de ce qui se retisse » (Pelletier & Alaoui, 2016, p.1) qu'il sera ensuite plus aisé de donner sens aux propos des interviewés, en les inscrivant dans un parcours de vie diachronique, incluant les différentes étapes ayant teinté et influencé leur parcours scolaire.

# PREMIÈRE PARTIE : CADRAGE THÉORIQUE

## CHAPITRE 1 : LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

### 1. Éléments de définition

#### 1.1. Le décrochage scolaire : un objet aux contours flous

**Le décrochage scolaire**

Le décrochage scolaire désigne l'abandon des études sans l'obtention d'un diplôme de l'enseignement secondaire (Blaya & Fortin, 2011 ; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte & Yergeau, 2004). Cette brève définition met en lumière le rôle central accordé au niveau de certification de l'enseignement post-obligatoire, perçu comme le degré minimal de scolarisation qu'il convient d'atteindre (Bernard, 2011). L'acquisition du diplôme constitue alors le critère servant à définir et délimiter un phénomène recouvrant néanmoins une réalité à multiples facettes (Moulin, Doray, Prévost & Delavictoire, 2014). En effet, le décrochage scolaire peut se référer à l'exclusion d'un élève, un absentéisme prolongé ou encore relever d'un choix personnel et volontaire d'abandonner un cursus de formation. Par ailleurs, la définition attribuée au décrochage varie selon le contexte national, voire en fonction des régions, selon le niveau de qualification minimal pris en considération ou encore l'indicateur de mesure employé (Bruno, Saujat & Félix, 2017). De fait, la définition du décrochage scolaire ainsi que sa problématique n'aboutissent pas à un consensus dans la littérature, pour ainsi dire « il n'existe pas de définition standard du décrochage scolaire et les concepts utilisés sont variés » (Petrucci & Rastoldo, 2015, p.1).

**D'autres terminologies**

La plupart des chercheurs ou professionnels de l'éducation emploient d'autres dénominations qui s'inscrivent, tout comme la notion de décrochage, dans l'idée d'une sortie prématurée du système éducatif : rupture scolaire, abandon scolaire, désaffiliation scolaire, jeunes non-diplômés, etc. (Petrucci & Rastoldo, 2015). Or, la définition attribuée à ces différentes dénominations demeure quant à elle, dépendante de la conceptualisation opérationnalisée par les auteurs, et se heurte souvent à des chevauchements conceptuels (Moulin *et al.,* 2014). Par exemple, Esterle-Hedibel (2006) rapproche le terme de décrochage scolaire à celui de déscolarisation en nuançant néanmoins ces deux notions : si le premier renvoie à une sortie prématurée du système éducatif, le second renvoie au processus qui conduit à cette exclusion, considérant que « la déscolarisation serait l'étape ultime du décrochage » (p.45). En revanche, Moulin *et al*. (2014) rapprochent le terme de déscolarisation à la dimension juridique en soulignant qu'il s'agit d'une interruption ayant lieu pendant la scolarité obligatoire, bien que ce terme ne soit pas toujours employé durant cette période. Entre déscolarisation et absentéisme, la nuance semble mince, les auteurs considérant que le premier résulte d'un absentéisme non ponctuel (Moulin, *et al.* 2014). Le concept d'abandon scolaire est également appréhendé selon diverses conceptualisations. Si pour Fortin *et al.* (2004) l'abandon scolaire fait référence à un arrêt qui ne se veut pas forcément définitif (contrairement au décrochage), pour Moulin *et al.* (2014) ce terme se réfère à la volonté d'interrompre sa scolarité, le décrochage étant alors

perçu comme l'étape préalable à cet abandon. Ce bref détour offre un aperçu de la complexité terminologique sous-tendue par les concepts mobilisés lorsqu'il est question du décrochage scolaire et des subtilités définitionnelles que recouvre ce phénomène.

**Aspects consensuels**

À ces dissidences terminologiques, les auteurs s'accordent néanmoins pour concevoir le décrochage scolaire comme relevant d'un processus multidimensionnel et multifactoriel complexe ne pouvant être réduit à des déterminants individuels (Esterle-Hedibel, 2006). Ils mettent en lumière une tendance à minimiser l'influence des environnements scolaires, sociaux ainsi que le sens attribué aux savoirs par les élèves, au profit d'une centration exclusive sur les dimensions intrinsèques (Blaya, 2010 ; Janosz, 2000 ; Sueur, 2013 ; Zaffran & Vollet, 2016). De fait, la rupture scolaire ne serait pas à appréhender comme un événement isolé, « une perception à un instant 't' » (Bruno *et al.,* 2017, p.11), mais comme un processus qui s'étend sur une période pouvant aller de plusieurs mois à plusieurs années au cours de laquelle l'influence de facteurs multiples (institutionnels, environnementaux, familiaux et sociaux), dont le contenu de nature déficitaire ou conflictuel sont interconnectés et s'influencent réciproquement (Sueur, 2013 ; Zaffran & Vollet, 2016).

En somme, la définition du décrochage scolaire n'étant pas univoque, cette dernière demeure encore à l'heure actuelle « un objet aux contours flous » (Glasman, 2000, p.1). Les différentes notions employées recouvrent une réalité multiple et hétérogène, dont la seule caractéristique commune est relative à l'absence scolaire, que cette dernière soit volontaire ou involontaire, au sens d'une exclusion formelle ou d'un désengagement cognitif[9](Ramognino, 2011). Les considérations terminologiques ne constituant pas le fondement de ce présent travail, les notions de « rupture scolaire », « décrochage scolaire » et « déscolarisation » seront employées sans distinction afin de désigner une sortie prématurée du système éducatif.

## 1.1. Qui sont les jeunes en décrochage scolaire ?

**Catégorisation de Blaya**

Prévenir et prendre en charge de manière adéquate les jeunes en situation de décrochage implique une meilleure compréhension de la population ciblée (Blaya, 2012), laissant entrevoir une littérature orientée sur l'émergence de « profils » dits de jeunes décrocheurs. Dans le cadre de cette recherche, nous nous centrerons sur la catégorisation de Blaya (2012), qui constitue une version adaptée de la typologie de Fortin, Marcotte, Potvin, Royer et Joly (2006). L'auteure met en lumière une catégorisation ciblant quatre « profils » de jeunes considérés comme étant à risque d'abandonner leur cursus scolaire.

Le **premier groupe** se caractérise par des élèves ayant des difficultés d'apprentissage et dont l'expérience scolaire se révèle être négative, manifestée par des troubles du comportement qui se traduisent par des actes perturbateurs ou d'opposition. Ils sont caractérisés par un contexte

[9] Cette notion de désengagement dans les tâches scolaires sera explicitée davantage ci-après.

familial où la communication et les relations affectives se font rares. Le **deuxième groupe** comprend des jeunes peu engagés dans leurs apprentissages, ne rencontrant pas de problème particulier avec les membres de leur famille, mais ayant des représentations négatives sur l'institution scolaire ainsi que des acteurs qui y sont reliées. Les enseignants sont alors perçus comme peu soutenants et l'école constitue un lieu d'ennui où les projets de formation sont quasi inexistants. Le sentiment d'une perte de temps prédomine alors dans leur esprit, engendrant bien souvent une certaine passivité vis-à-vis des apprentissages scolaires pouvant donner lieu à des conduites souvent prédictives du décrochage scolaire telles que les addictions ou l'absentéisme. La **troisième catégorie** comprend les jeunes qui manifestent des comportements déviants dits « cachés » et adoptent souvent une attitude négative à l'égard de leur scolarité et de l'institution scolaire en général, sans toutefois le montrer. De fait, par leur conformisme apparent à la norme institutionnelle, ils passent souvent inaperçus. Enfin, **la quatrième catégorie** d'élèves comprend les jeunes souffrant de problèmes de santé mentale, comme la dépression, nécessitant alors une prise en charge adéquate. Ils demeurent néanmoins peu remarqués de par leur isolement social et sont bien souvent « ignorés par le personnel de l'école, car ces élèves sont peu dérangeants » (Fortin *et al.,* 2004, p.227).

Cette catégorisation permet de rendre compte que le profil des décrocheurs n'est pas homogène et qu'il n'existe pas de profil « type » (Sueur, 2013 ; Zaffran, 2015) si bien que dans 60% des cas, les jeunes « à risque » ne sont pas repérés par l'institution scolaire au préalable (Blaya, 2012). Or, les études démontrent qu'il est plus aisé de maintenir le jeune dans un projet de formation lorsque ce dernier se trouve encore inscrit au sein du système éducatif qu'une fois qu'il en est parti, justifiant alors une prévention précoce du décrochage (Blaya, 2012; Fortin *et al.,* 2004).

**Décrocheurs « invisibles »**

À ces jeunes dits plus facilement *identifiables* pour l'institution, certains auteurs s'intéressent aux jeunes en situation de décrochage dits *invisibles*, qui bien que demeurant physiquement au sein des systèmes éducatifs, sont absents au niveau de leur engagement scolaire. On parle alors de « décrochage de l'intérieur » afin d'aborder la situation d'élèves présents au sein de l'institution, mais qui « se trouvent dans un processus de désaffiliation progressive et souvent silencieuse, lié notamment à des malentendus » (Bruno *et al.,* 2017, p.6). Ces jeunes sont définis différemment selon les auteurs : les « décrocheurs sur place » (Glasman, 2000), les « décrocheurs passifs » (Pelletier & Alaoui, 2016 qui citent Rochex, 1998), les décrocheurs « discrets » (Janosz, 2000) ou les « décrocheurs silencieux » (Bernard & Michaut, 2014). Cette distinction est notamment soulignée par la terminologie étasunienne qui différencie le décrochage passif (*drop in)* manifesté par des comportements de désintérêt, d'absentéisme, de passivité, du décrochage actif (*drop out)* qualifiant la sortie prématurée de l'institution scolaire (Hughon, 2010). Cette mise en lumière des jeunes « démobilisés » pour reprendre la terminologie de Glasman (2000) invite à se questionner sur une vision du décrochage s'opérant sur un continuum, rompant avec une vision binaire des apprenants, à savoir ceux présents au sein du système scolaire et ceux qui l'ont quitté. Cette séparation n'étant pas si nette, cela conduit à ne pas sombrer dans un clivage catégorique afin d'appréhender la population des

jeunes décrocheurs en saisissant les différentes nuances propres à ce processus. Les jeunes « démobilisés » ne seraient alors que l'étape préalable à une sortie effective du système scolaire. En ce sens, il convient de définir les jeunes décrocheurs comme « les élèves qui se désengagent des tâches scolaires au point, pour une partie d'entre eux, de quitter l'école avant d'avoir achevé leur cursus » (Hughon, 2010, p.1).

**Remise en cause des catégories**

La catégorisation de Blaya (2012) ne constitue pas une classification standard. Janosz (2000) mentionne d'autres typologies, soulignant que les élèves à risque de décrochage ne sont pas inscrits selon une classification commune à tous les auteurs. Certains estiment même que « l'intérêt d'une typologie apparaît faible, eu égard à la complexité des processus » (Esterle-Hedibel, 2006, p.48). Cependant, ils s'accordent sur un constat, à savoir que les élèves susceptibles d'abandonner leur scolarité constituent un groupe hétérogène, dont les profils psychosociaux et les trajectoires sont variés (Janosz & Leblanc, 1996 ; Janosz, 2000). Comme le mentionne Bernard (2011), « Derrière l'appellation institutionnelle de 'sortants sans diplôme', il y a finalement une pluralité de parcours et d'expériences scolaires » (p.89). Cette pluralité des profils nous amène alors à faire fi du critère de certification ou de qualification des jeunes en situation de décrochage, qu'il s'agira plutôt de définir comme des élèves marqués par une expérience scolaire en inadéquation avec les attentes et les normes valorisées par l'institution scolaire, car finalement il s'agit là de la caractéristique commune à tous les jeunes en rupture, « des trajectoires scolaires toujours marquées à un moment ou à un autre par une discontinuité, une rupture, que celle-ci soit une exclusion, un abandon, un échec à l'examen, ou encore l'impossibilité de suivre le parcours que l'on a choisi » (Bernard, 2011, p.87). Ainsi, dans la mesure où « tous les élèves ne sont pas à risque d'abandonner pour les mêmes raisons » (Fortin *et al.,* 2004, p.228) la singularité plutôt que la généralisation demeurera notre focale prioritaire dans le cadre de cette recherche[10].

## 2. Conséquences : individuel et sociétal

Les implications négatives du décrochage scolaire se situent à deux niveaux : individuel et sociétal (Blaya, 2012). Selon Petrucci et Rastoldo (2015) « une sortie précoce du système de formation est devenue le signe et la promesse d'une disqualification tout à la fois personnelle et sociale » (p.2). Cet état de fait justifie alors que « la prévention du phénomène [soit] un enjeu majeur de nos sociétés, au niveau international et national » (Blaya, 2012, p.70), dont bon nombre de pays tentent d'y remédier, les jeunes décrocheurs devenant un enjeu central pour les politiques publiques (Petrucci & Rastoldo, 2015 ; Zaffran & Vollet, 2016). L'abondante littérature sur ce sujet nous renseigne sur les effets potentiellement délétères induits par un abandon scolaire prématuré, dont les implications négatives se situent sur le plan économique, social et sanitaire (Janosz, 2000 ; Lacroix & Potvin, 2009).

[10] Il s'agissait dans cette première partie de dresser un bref aperçu des difficultés terminologiques, voire conceptuelles, que sous-tendent la notion de décrochage scolaire ainsi que le public concerné par ce phénomène. Si le lecteur souhaite approfondir cette thématique, nous l'invitons à consulter l'Annexe 3 qui propose une réflexion terminologique succincte.

### 2.1. Enjeux socio-économiques et sanitaires

Une sortie précoce du système éducatif est fortement corrélée à un risque plus élevé d'être au chômage du fait d'un manque de qualification, rendant l'intégration sur le marché du travail plus complexe et pouvant conduire à des situations de précarité ou de non-emploi (Blaya, 2012 ; Fortin *et al.,* 2004 ; Janosz, 2000 ; Zaffran, 2015). Ainsi, les individus peu qualifiés ont un risque plus élevé d'être exposés à la marginalisation économique, engendrant des difficultés d'insertion sociale et *in fine* une difficulté à exercer leurs droits civiques de manière active au sein de la collectivité (Blaya, 2012). Comparativement aux individus diplômés, les personnes non-diplômés sont davantage confrontées à l'instabilité occupationnelle et sont plus nombreux à exercer un emploi moins prestigieux et moins rémunéré (Blaya, 2012 ; Janosz & Leblanc, 1996). Des études rapportent notamment la perte de revenu encourue pour les personnes ayant décroché durant toute leur vie active, soulignant alors une perte de gain tant pour l'individu que pour la collectivité en termes d'impôts (Janosz, 2000 ; Potvin, 2015). De plus, le décrochage scolaire conduit à une augmentation de l'octroi des aides de l'état telles que l'assurance chômage, les aides sociales et les allocations familiales, une prise en charge sociale plus importante qui impliquerait un coût non négligeable pour la société (Blaya 2012 ; Janosz & Leblanc, 1996 ; Tremblay *et al.,* 2007). Cette problématique s'inscrit dans une perspective économique qui renvoie à la théorie du capital humain : l'arrêt de la scolarité impacte les coûts aussi bien pour l'individu que pour la société (Moulin *et al*., 2014). A ces difficultés économiques s'ajoutent notamment des problèmes d'ordre psychologique et sanitaire, les jeunes en situation de décrochage adoptant notamment de manière plus fréquente des conduites à risque telles que l'abus d'alcool et de psychotropes ainsi que les grossesses précoces. Il a notamment été démontré que le taux de mortalité, de suicide et d'admission en hôpital psychiatrique est plus élevé pour les personnes sans qualification comparativement à leurs homologues diplômés (Janosz & Leblanc, 1996 ; Janosz, 2000).

### 2.2. Délinquance et décrochage scolaire

Plusieurs études révèlent que l'abandon scolaire est notamment lié à une augmentation de la délinquance et de la criminalité (Blaya, 2012 ; Janosz, 2000 ; Lacroix & Potvin, 2009 ; Tremblay *et al*., 2007). Néanmoins, il convient de nuancer ces propos en soulignant que bien qu'il semble exister une corrélation significative entre le décrochage scolaire et la délinquance juvénile, aucune étude n'a pas permis de démontrer que les comportements délinquants sont causés par le décrochage, invitant alors à la prudence d'une présupposée relation de cause à effet, la délinquance étant tout comme le décrochage scolaire, le fruit d'une multitude de facteurs (Blaya & Fortin, 2011 ; Janosz, 2000). Le lien entre décrochage scolaire et délinquance serait donc fortement lié à une croyance de l'opinion publique et une question de contexte économique, l'association décrochage scolaire et délinquance n'ayant pas été soulevée lors des périodes de plein emploi (Blaya, 2012). Esterle-Hedibel (2006) partage également ce constat, soulignant qu'une interruption de scolarité ne conduit pas nécessairement à un avenir teinté de comportements délinquants, le lien entre les deux dépend selon divers auteurs du contexte socio-économique ainsi que des possibilités de s'inscrire dans une activité salariée. Ainsi, l'insertion socioprofessionnelle apparaît comme un facteur de protection vis-à-vis des conduites délinquantes (Janosz & Leblanc, 1996 ; Janosz, 2000). Afin de nuancer les

relations complexes qui tendent à unir ces deux phénomènes, des études démontrent que les conséquences du décrochage sur les conduites délictueuses varient selon les motifs d'abandon de la scolarité, l'âge, le sexe le passif délinquant, le parcours scolaire antérieur ainsi que les conditions de vie suite au décrochage (Janosz & Leblanc, 1996). De plus, des études révèlent une baisse des comportements délinquants à la suite d'un abandon scolaire, la sortie du système scolaire pouvant conduire à une diminution du sentiment de frustration et de stress constituant des variables impliquées dans les comportements délictueux (Janosz, 2000). En somme, l'association délinquance et décrochage n'est pas sous-tendue par des relations causales claires et distinctes et il convient de retenir que si les individus « délinquants » sont nombreux à avoir par le passé, été des jeunes déscolarisés, tous les jeunes en rupture scolaire n'ont pas nécessairement embrassé une « carrière » de délinquant (Glasman & Douat, 2011).

Bien que « les études empiriques sont nombreuses à démontrer que l'abandon scolaire s'accompagne non seulement de difficultés scolaires, mais aussi de vulnérabilités comportementales, familiales, sociales et psychologiques » (Janosz & Leblanc, 1996, p.66), il convient d'appréhender avec prudence la terminologie employée afin d'expliciter les effets dits « négatifs » du décrochage scolaire. Si c'est bien le terme de « conséquences » qui est le plus communément utilisé, il demeure néanmoins complexe de saisir les effets propres au décrochage scolaire sur le parcours des jeunes décrocheurs, effets qui pourraient somme toute être attribués aux expériences personnelles des individus vécues en amont du décrochage (Janosz & Leblanc, 1996). Ainsi, « la relation entre le décrochage scolaire et l'inadaptation sociale ultérieure n'est pas traduite par des liens de causalité établis scientifiquement » (Janosz, 2000, p.107) invitant à une relative précaution dans la lecture afin de ne pas négliger les relations complexes qui sous-tendent les divers facteurs en jeu.

## 3. Facteurs de risque

Cette partie a pour visée de dresser un bref aperçu des facteurs de risque du décrochage scolaire. Or, définir ces facteurs nécessite une réflexion préalable dans la mesure où cette approche n'est sous-tendue que par une idée de « probabilité » et il conviendra dès lors de ne pas réduire les constats issus des recherches à des données strictement prédictives selon une logique de cause à effet. Nous insistons sur cette mise en garde afin d'éviter de sombrer dans une approche déterministe de ce phénomène en appréhendant la population ciblée sous l'angle d'un profil unique (Blaya, 2012 ; Janosz, 2000). Dans cette perspective, il s'agit de considérer que « les facteurs de risque n'ont de valeur prédictive que dans leur accumulation et que ce sont certaines combinaisons de plusieurs facteurs de risque, l'interaction entre les facteurs individuels et environnementaux, qui favoriseront tel ou tel comportement » (Blaya & Fortin, 2011, p.4). Le décrochage scolaire étant un phénomène multifactoriel, « saisir toute la complexité étiologique implique nécessairement une approche pluridisciplinaire » (Janosz, 2000, p.110), c'est pourquoi nous allons mobiliser diverses recherches. Si dans les grandes lignes les résultats aboutissent à un relatif consensus, il est intéressant de percevoir que chaque étude ne pointe pas les facteurs de risque avec la même prépondérance. Si certaines études rapportent que les pairs et la famille jouent un rôle crucial afin de prévenir le décrochage scolaire, pour d'autres, c'est l'environnement pédagogique et l'institution scolaire qui est

davantage mise en cause (Bruno *et al.*, 2017). Dans la mesure où peu d'études combinent diverses approches (Esterle-Hedibel, 2006), il s'agira d'opter pour une vision intégrative des facteurs de risque de l'abandon scolaire (Janosz & Leblanc, 1996). Pour cela, nous emprunterons à Janosz (2000) la distinction entre les facteurs de risque de type « méso-sociaux » qui comprennent les facteurs institutionnels et familiaux ainsi que les facteurs « micro-sociaux » intégrant les facteurs interpersonnels et individuels afin de cerner plus finement les diverses composantes concourant au processus du décrochage.

### 3.1. Facteurs méso-sociaux

**Facteurs institutionnels**

De nombreuses recherches soulignent le rôle central du système éducatif qui de par sa structure, son organisation et le climat qui y règne peut impacter positivement ou négativement l'expérience scolaire des élèves (Janosz & Leblanc, 1996 ; Janosz, 2000).

Au niveau organisationnel, des études tendent à montrer que les petites écoles offrent de meilleures conditions pour que les élèves participent aux activités parascolaires, favorisant ainsi un meilleur encadrement par le personnel éducatif (Janosz & Leblanc, 1996 ; Janosz, 2000). En revanche, les systèmes éducatifs caractérisés par diverses filières éducatives au secondaire accueillant un public très hétérogène sur le plan culturel, ethnique et intellectuel influent de manière négative sur la réussite des élèves. D'autres études relèvent notamment que la transition d'un cursus général à une voie de relégation pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement s'avère peu efficace et constitue un facteur de risque (Glasman & Douat, 2011 ; Janosz, 2000). La transition entre l'école primaire et le secondaire ainsi que le redoublement peut également s'accompagner de stress, ce qui peut impacter de manière négative la réussite des élèves (Janosz & Leblanc, 1996).

Sur le plan des pratiques éducatives, il semblerait que les écoles les plus efficaces mettent en place des pratiques pédagogiques variées, ont une gestion de classe efficace, un encadrement performant ainsi que le recours au renforcement plutôt que la punition (Janosz & Leblanc, 1996 ; Janosz, 2000). Les attitudes des enseignants constituent également un facteur prépondérant, les études ayant montré une corrélation positive entre la valorisation des adultes à l'égard des apprenants et leur réussite scolaire, notamment lorsqu'ils ont des attentes élevées et réalistes envers les élèves (Janosz & Leblanc, 1996 ; Janosz, 2000). Par ailleurs, les bonnes écoles sont caractérisées par une direction aidante « [faisant] preuve d'un *leadership* efficace, capable de susciter la coopération » (Janosz, 2000, p.112) où la communication, la participation des parents et le soutien de l'institution envers ces derniers est de mise. Dans ces écoles règne un climat éducatif et social est serein. Le climat de classe semble jouer un rôle significatif dans la persévérance scolaire : un engagement faible des élèves lors des activités scolaires, un manque de coopération entre pairs, d'organisation et de respect des règles et peu de pratiques pédagogiques nouvelles peut impacter de manière négative le vécu scolaire de ces derniers (Fortin *et al.*, 2004 ; Hughon, 2010).

Parmi les facteurs institutionnels, on retrouve alors le sens accordé à l'école par les apprenants (Aragnol *et al*., 2017 ; Sueur, 2013). Si ces derniers ne perçoivent pas l'utilité d'une formation au regard de leur insertion professionnelle future ou leur vie quotidienne, il devient difficile d'attribuer aux apprentissages une valeur d'utilité, et l'école perd alors son sens, pouvant conduire les élèves à désirer abandonner l'école afin d'exercer une activité professionnelle (Aragnol *et al.,* 2017 ; Glasman, 2000). L'absence de projet professionnel est également perçue comme facteur de démotivation et l'orientation professionnelle influencée par les tiers et non personnelle, voir « subie » constitue un facteur de risque de décrochage (Aragnol *et al*., 2017 ; Blaya & Fortin, 2011; Glasman & Douat, 2011). Par ailleurs, le rôle de l'établissement peut participer à cette déscolarisation, certaines écoles n'acceptant plus les élèves au-delà du seuil de la scolarité obligatoire, les excluant à la suite d'un conseil de discipline ou manquent de place lors d'une orientation vers un dispositif d'éducation spécialisée (Aragnol *et al.*, 2017 ; Esterle-Hedibel, 2006).

**Facteurs familiaux**

Les auteurs mettent en lumière certaines caractéristiques familiales représentant des facteurs de risque d'abandon scolaire précoce : un niveau socio-économique défavorisé, un faible niveau d'étude parentale, une fratrie élargie ainsi qu'une famille recomposée/divorcée ou monoparentale (Aragnol *et al.*, 2017 ; Bernard & Michaut, 2014 ; Fortin *et al.,* 2004 ; Janosz, 2000). Blaya (2010) rapporte néanmoins que la monoparentalité ne constitue pas un risque en soi, mais que cette situation est souvent associée à des difficultés sur le plan économique et psychologique, composantes pouvant impacter de manière négative la scolarité des élèves. De plus, les ruptures biographiques telles que le décès d'un parent, un accident ou encore des déménagements fréquents augmentent le risque d'abandon scolaire (Esterle-Hedibel, 2006)

À ces dimensions structurelles s'ajoutent des dimensions fonctionnelles telles que le manque de valorisation de l'école par les parents, un déficit au niveau de la communication et des relations affectives (Blaya, 2010 ; Fortin *et al.*, 2004 ; Janosz, 2000 ; Lacroix & Potvin, 2009). Par ailleurs, le style éducatif peut influer de manière négative sur la réussite scolaire, que celui-ci soit permissif ou autoritaire (Blaya, 2010). Les difficultés psychologiques et les relations conflictuelles au sein du contexte familial représentent également un facteur de risque induisant des situations parfois anxiogènes pour les jeunes (Blaya, 2010 ; Blaya & Fortin, 2011 ; Lacroix & Potvin, 2009 ; Tremblay *et al*., 2007). Une implication élevée dans les tâches de la vie familiale se révèle également constituer un obstacle à la réussite scolaire, laissant alors peu de temps à l'accomplissement des tâches scolaires en dehors de l'école et impactant négativement la concentration lors des cours (Tremblay *et al*., 2007). Par ailleurs, les attitudes négatives ou le manque de réaction face aux échecs scolaires de l'enfant peuvent entraver la réussite scolaire (Janosz, 2000).

Enfin, c'est bien généralement le manque d'implication parentale qui est mis en cause, le manque d'engagement, d'encadrement, de supervision et de soutien aux tâches scolaires étant considérés comme associés au décrochage (Blaya 2010 ; Fortin *et al.,* 2004 ; Janosz, 2000). Pour Potvin, *et al.* (1999) le soutien affectif des parents, l'engagement parental, l'encadrement

parental et la communication avec les enseignants sont considérés comme les dimensions du style et de la participation parentale les plus fortement associées au risque d'abandon scolaire. Certains auteurs nuancent toutefois cette implication parentale perçue comme gage de réussite, car cette dernière nécessite que les parents puissent détenir et transmettre les codes scolaires que les familles ayant un capital culturel différent ne détiennent pas, ils disposeraient pour ainsi dire d'un code restreint (Blaya, 2010 ; Esterle-Hedibel, 2006 ; Pelletier et Alaoui, 2016). Ainsi, l'implication des parents peut parfois se révéler très présente dans le parcours scolaire de leur enfant « mais inadéquat à la demande scolaire dominante » (Blaya 2010, p.48). Esterle-Hedibel (2006) mentionne que c'est bien le « handicap socioculturel » qui est invoqué pour expliquer le manque de suivi de la part des familles dans le parcours scolaire de leur enfant : « ce type d'explications considère l'éducation dispensée aux enfants des classes moyennes et supérieures comme un ensemble de normes 'évidentes', auprès desquelles les formes d'éducation dispensées par les parents de milieu populaire apparaissent comme dévalorisées » (p.47). Ce décalage socio-culturel peut compromettre les relations entre les familles et l'école, source de tensions, malentendus et incompréhensions au regard des attentes réciproques (Blaya, 2010). Pourtant, la coopération famille-école constitue un facteur clé de la réussite scolaire des élèves.

Les variables liées au contexte familial sont donc à prendre en compte dans le processus de décrochage, reflétant alors la vulnérabilité psychosociale qui dépasse les facteurs purement scolaires (Janosz & Leblanc, 1996). Si les agents scolaires tendent à attribuer tous les maux des élèves aux parents, il s'agit pour certains auteurs, d'occulter, voire de nier la part de responsabilité imputable au système éducatif et il convient dans ce contexte de garder à l'esprit qu' « on ne peut pas déterminer de 'famille type » de déscolarisée » (Esterle-Hedibel, 2011, p.218). Pourtant, les contraintes économiques et sociales vécues par les familles sont appréhendées par le système scolaire comme un déficit, entrainant « des jugements de rapports dévalorisants sur le rapport de ces familles à l'école, des présuppositions » (Frandji & Verges, 2011, p.249). Or, Blaya (2010) tient à ne pas surestimer la prégnance des facteurs familiaux sur le décrochage, les autres dimensions revêtant selon l'auteur, un caractère explicatif d'importance égale.

### 3.2. Facteurs micro-sociaux

#### Facteurs interpersonnels

La relation aux autres élèves est souvent relevée dans la littérature comme constituant un facteur de décrochage scolaire. En effet, les jeunes peuvent reproduire des comportements inappropriés en classe afin de ne pas se sentir exclus du groupe de pairs, ce qui peut également conduire à l'adoption de conduites à risque telles que la consommation de psychotropes ou d'alcool (Aragnol *et al.,* 2017). Selon Pelletier et Alaoui (2016) ce rapport aux pairs relève d'un sentiment d'appartenance, dont les adolescents ont un fort besoin lors de situations de crise : « le jeune collégien dont le rapport à l'école est fragilisé, parvient à se rassurer, se protéger, exister, s'affirmer ainsi dans son rapport aux pairs » (p.15). Si l'adolescence constitue le moment propice à un rapprochement entre pairs, cet attachement s'amplifie lorsque les jeunes rencontrent des difficultés scolaires majeures. Par ailleurs, Janosz (2000) souligne que les futurs jeunes décrocheurs ont tendance à se lier à d'autres jeunes à risque ou en décrochage

scolaire et « dont les aspirations scolaires sont peu élevées » (p.113). Dans ce cas-ci, les jeunes peuvent chercher à se conformer aux normes juvéniles en adoptant des comportements indisciplinés ou insolents, leur permettant de construire leur propre identité, en accord avec les normes de leur groupe, mais en inadéquation avec les normes véhiculées par le système scolaire (Esterle-Hedibel, 2006), glissant ainsi dans ce que Glasman et Douat (2011) nomment la « dissidence scolaire » (p.56). De fait, c'est dans le groupe de pairs que le jeune, ayant éprouvé des expériences scolaires négatives lui faisant ressentir le « poids de son indignité » (Glasman & Douat, 2011, p.62), qu'il retrouve une reconnaissance et entame un processus de reconstruction de l'image de soi. Le jeune en marge du système éducatif, se construit ainsi une « communauté d'expérience » au sein de l'école, de la famille ou du quartier constituant pour lui une ressource afin de gérer cette disqualification scolaire (Glasman & Douat, 2011).

Le rejet du groupe de pairs à travers les réprimandes ou le harcèlement conduit bien souvent à un isolement social, l'abandon scolaire étant alors perçu comme l'unique moyen de s'extraire d'une situation inconfortable et anxiogène (Aragnol *et al.,* 2017 ; Janosz, 2000 ; Tremblay *et al*., 2007). Les pairs peuvent également constituer un facteur de protection lorsqu'ils encouragent à la poursuite des études exerçant ainsi une influence positive directe. Ils peuvent également exercer une influence positive indirecte en servant d'exemple, auquel les jeunes veulent ou non s'identifier. En effet, Tremblay *et al.* (2007) soulignent que les perceptions et les attitudes des jeunes envers l'école prennent leur source au sein du groupe de pairs et participent ainsi à alimenter une vision positive ou négative du système scolaire.

La qualité de la relation élève-enseignant influe sur la persévérance scolaire (Aragnol *et al*., 2017 ; Janosz, 2000 ; Lacroix & Potvin, 2009), bien que celle-ci semble être le résultat de la réussite et la persévérance scolaires de l'élève (Fortin *et al.,* 2004). Une relation de confiance et de respect mutuel est considérée comme un facteur déterminant de la réussite scolaire des jeunes, notamment lorsque ces derniers manifestent des difficultés d'apprentissage. Lorsque la relation entre les deux protagonistes est houleuse, l'effet d'étiquetage peut s'avérer préjudiciable à l'engagement scolaire : si les élèves se sentent alors « catalogués » comme des cancres ou des perturbateurs, ce stigmate négatif peut contribuer à accroître la déviance et les comportements rebelles dans une logique de « prophétie auto-réalisatrice ». Ainsi, face à ce jugement négatif adressé par l'enseignant, l'élève l'intériorisera pour répondre aux caractéristiques que suppose cette « étiquette » (Esterle-Hedibel, 2006). Cette relation conflictuelle entre élèves-enseignant résulte pour Pelletier et Alaoui (2016) d'un manque de reconnaissance de la part du corps pédagogique, se traduisant par une invisibilité sociale et un mépris social à l'égard des élèves. Cette disqualification sociale entraverait fortement l'estime de soi et contribuerait à la création d'un climat délétère pour l'élève, pouvant conduire à une rupture scolaire afin de préserver ou retrouver une image de soi positive (Hughon, 2010). Or, la relation enseignant-élève constitue une composante centrale pour la persévérance scolaire : « On entend parfois l'histoire de jeunes qui n'ont pas décroché malgré un parcours éducatif houleux, mais qui sont restés à l'école grâce à une relation significative avec un enseignant. Ce type d'expérience reflète bien le facteur de protection que peut être un adulte significatif dans la vie d'un élève » (Lacroix & Potvin, 2009, p.4). Fortin, *et al.* (2004) insistent donc sur le

caractère central de la relation élève-enseignant ainsi que le climat de classe, qui constituent les deux pans influant sur la réussite scolaire de l'élève ainsi que sur son engagement dans les activités scolaires et sociales. Comme le mentionne Hughon (2010), ce sont « les relations humaines, que facilitent la vie au sein d'un groupe stable encadré par un adulte, permettent aux élèves, quelles que soient leurs lacunes, de ne pas douter de leur sentiment d'appartenance au groupe classe » (p.177).

**Facteurs individuels**

En ce qui concerne les facteurs personnels, les auteurs soulignent que le genre et le milieu socio-économique influent sur le décrochage scolaire : les jeunes décrocheurs concernent davantage la gent masculine et ceux issus de milieux socioéconomiques défavorisés (Bernard & Michaut, 2014 ; Blaya, 2012 ; Janosz, 2000 ; Lacroix & Potvin, 2009). Néanmoins, ces derniers mettent en garde contre une lecture erronée de ce constat, aboutissant à la conclusion que les familles issues de milieux défavorisés seraient plus désengagées. Si Esterle-Hedibel (2006) affirme que les élèves issus de milieux populaires sont plus enclins à subir les répercussions des déterminismes sociaux qui pèsent sur eux, les rendant moins performants sur le plan scolaire que les élèves issus de milieux socio-économiques plus favorisés, elle explique que ces propos sont néanmoins à saisir avec une relative prudence. L'auteure mentionne des études ciblées sur des jeunes de milieu favorisé ayant interrompu leur scolarité, le décrochage ayant été, dans ce cas de figure, l'aboutissement d'une pression familiale et scolaire subi vis-à-vis de leur réussite (Blaya, 2012). Ces jeunes et leurs familles échappent pour ainsi dire plus volontiers au contrôle social et à la stigmatisation, et le recours à une prise en charge psychologique ou des arrangements à l'amiable avec l'institution scolaire constituent des pistes de solution (Esterle-Hedibel, 2006). Il convient donc de ne pas négliger « que les décrocheurs 'bourgeois' existent et ne constituent pas, par rapport aux autres, un résidu statistique négligeable » (Glasman & Douat, 2011, p.29).

À noter que si l'origine sociale des jeunes semble être un facteur déterminant de déscolarisation, l'origine nationale semble ne jouer aucun rôle « hormis dans les zones géographiques où [les origines] sont particulièrement nombreuses » (Esterle-Hedibel, 2006, p.48). Ainsi, « c'est plutôt la 'culture de classe' ou celle de la famille qui va être une variable explicative pertinente de la trajectoire du jeune, plutôt qu'une origine nationale différente en soi » (Esterle-Hedibel, 2006, p.50). Ainsi, les différences sur le plan ethnique ne semblent plus constituer une variable explicative du décrochage, une fois prise en compte les caractéristiques familiales et socio-économiques, aucun effet significatif n'est relevé (Janosz, 2000). À cela, Blaya & Fortin (2011) ajoutent que l'âge constitue une variable explicative intervenant dans le risque de décrochage. En effet, l'avancée en âge peut participer à cristalliser ou opérer un effet cumulatif de difficultés sur le plan personnel et/ou scolaire impactant le sentiment de compétence et la motivation des élèves les amenant à quitter le système éducatif.

Parmi les facteurs de risque individuels se trouvent les difficultés scolaires telles que le faible rendement scolaire, le retard et le redoublement, variables pouvant notamment entraver l'implication des élèves (Fortin *et al.,* 2004 ; Lacroix & Potvin, 2009). Ces dernières peuvent

également être appréhendées sous le prisme de « malentendus sociocognitifs », rendant les élèves issus de milieux populaires, moins enclins à répondre aux exigences scolaires se fondant sur les schèmes intellectuels propres aux classes dominantes (Bonnéry, 2011). Ce décalage culturel empêchant certains élèves d'entrer dans les apprentissages ne constitue pas un malentendu unilatéral, puisque l'enseignant lui-même, dont les conceptions pédagogiques sont enracinées et imprégnées par les valeurs des catégories dominantes, suppose que l'enfant, mis en présence d'un savoir, peut se l'approprier sans qu'une étape d'explicitation ne soit jugée nécessaire : « [l'] école occulte donc la mise en place d'un travail de transmission de ces 'compétences' indispensables à la réussite » (Bonnéry, 2011, p.156). Si les pédagogies se centrent davantage sur l'idée de l'enfant au centre, considéré comme un acteur de ses apprentissages ayant pour mission de construire par lui-même ses connaissances, l'implicite prend alors pas sur l'explicite. Les élèves de milieux populaires partent avec un désavantage de taille et l'école participe donc à la construction des difficultés scolaires. Ces malentendus se meuvent généralement en échec lorsque le degré d'exigence s'accroît, notamment lors du passage au secondaire. Cette « crise de transmission scolaire » (Bonnéry, 2006) invite à prendre en compte l'influence des écarts culturels sur l'appropriation inégale des savoirs en jeu pouvant conduire certains élèves à rejeter les apprentissages scolaires. Ce rejet résulterait d'une construction progressive, voire d'une cristallisation des difficultés scolaires préalables, marquant ainsi « l'aboutissement d'un processus moins visible » (Bonnéry, 2006, p.76).

Par ailleurs, une diminution de la motivation, un faible sentiment de compétence, des aspirations scolaires moins élevées, des absences répétées en cours ainsi qu'un faible investissement dans les activités scolaires et extra-scolaires impacteraient négativement la scolarité et constituent des indicateurs de risque (Janosz, 2000). De plus, les jeunes à risque présentent une faible estime personnelle, tendent à somatiser leurs difficultés psychologiques, manifestent davantage de troubles affectifs et optent principalement pour une attribution causale externe afin de donner sens aux événements vécus (Janosz, 2000). Les auteurs soulignent également que la présence de troubles du comportement extériorisés manifestés par de l'indiscipline, le non-respect des règles, de l'agressivité et des comportements délinquants est le signe d'un manque d'habiletés sociales influençant les relations interpersonnelles (Fortin, *et al.,* 2004 ; Lacroix & Potvin, 2009). L'adoption de comportements non conformes conduit bien souvent ces jeunes à s'associer à des groupes de pairs dotés d'un parcours similaire, conséquence du rejet des autres élèves qui s'inscrivent dans la « norme » (Lacroix & Potvin, 2009). Les troubles du comportement « intériorisés » (dépression, tristesse) sont également mis en avant bien que moins visibles puisque le climat de classe en est moins altéré (Fortin *et al.,* 2004). Or, la dépression est considérée comme « un des facteurs les plus associé au décrochage » (Lacroix & Potvin, 2009, p.17). Pour finir, la consommation de certains produits (tabac, alcool, psychotropes), être parent et côtoyer de nombreuses personnes de l'autre sexe représentent des indicateurs de risque (Janosz, 2000).

## 4. Éléments de conclusion

Nous pouvons conclure que les élèves « à risque » se différencient des autres élèves par une prédominance de difficultés sur le plan cognitif, social et affectif en lien avec le système

scolaire (Fortin *et al.*, 2004). Néanmoins, parmi tous ces facteurs, le rôle prépondérant du rendement scolaire (échec, retard, redoublement, succès) est souvent pointé comme le prédicteur majeur du risque de décrochage (Blaya, 2010 ; Janosz, 2000 ; Petrucci et Rastlodo, 2015), bien que les facteurs familiaux demeurent également étroitement liés au décrochage scolaire : « la qualité de l'environnement familial et la qualité des soins dispensés à l'enfant sont de puissants prédicteurs de la réussite scolaire ou du décrochage » (Fortin, *et al.*, 2004, p.221). En revanche, l'influence de l'environnement scolaire demeure moindre selon certains auteurs, cette dernière étant surtout « davantage déterminante de la réussite scolaire pour les élèves à risque qui proviennent de milieux peu stimulants ou soutenants eu égard à la scolarisation [...] qui peut venir moduler les effets délétères des facteurs de risque familiaux et individuels » (Janosz, 2000, p.113). Or, pour d'autres auteurs, c'est davantage l'environnement éducatif qui est remis en cause, l'abandon scolaire résultant d'une incapacité du système scolaire à prendre en charge et répondre aux besoins de tous les élèves (Janosz & Leblanc, 1996). Ainsi, l'interdépendance des différents facteurs de risque rend l'identification des variables significatives peu aisées, les effets propres à chacune étant difficiles à mesurer et/ou cerner. De plus, les différents éléments de ruptures qui jalonnent les parcours scolaires des jeunes ne portent pas en eux un poids d'importance égale, cette dernière étant dépendante de l'histoire personnelle de chacun ainsi que du caractère adapté des réponses apportées par le système éducatif (Costa-Lascoux & Hoibian, 2011). À noter que si les différents facteurs précités participent à expliquer le décrochage scolaire, ce dernier résulte parfois d'un événement déclencheur.

En somme, pour reprendre les propos de Costa-Lascoux et Hoibian (2011), ce « processus cumulatif de ruptures » amènerait certains jeunes à décrocher, relevant alors d'un sentiment de non-appartenance ou de non-affiliation au système scolaire les empêchant de trouver leur place dans le monde scolaire et plus largement, dans le monde social (Glasman, 2000 ; Glasman & Douat, 2011). Ce n'est donc qu'à travers une analyse rétrospective de l'expérience scolaire incluant les facteurs, les séquences décisives et/ou les événements marquants, qu'il serait possible de mettre en lumière cette logique de non-appartenance scolaire, s'opérant de manière progressive, jalonnée par un ensemble d'éléments imbriqués, complexes et évolutifs (Costa-Lascoux & Hoibian, 2011). En ce sens, le décrochage serait l'aboutissement d'une succession de moments charnières qui n'ont pas tous attiré l'attention des professionnels concernés (Costa-Lascoux & Hoibian, 2011). Par analogie, nous pouvons supposer qu'un réengagement en formation serait le produit de moments clés, marquants et significatifs ayant conduit à un renversement, voire un dépassement des représentations apposées au système éducatif.

La succession de micro-événements ayant jalonné le processus de déscolarisation et *a priori*, celui du raccrochage, permet d'appréhender cette désaffiliation et ré-affiliation au monde scolaire dans une perspective temporelle qui « ouvre la voie à des descriptions sur l'histoire individuelle et sociale du sujet » (Ramognino, 2011, p.137) en vue de comprendre plus finement les trajectoires scolaires non-linéaires de certains jeunes. Dans cette perspective, divers concepts seront développés dans les chapitres ci-après.

# CHAPITRE 2 : LE TEMPS DE LATENCE

Cette partie a pour visée de se centrer sur l'après-décrochage, à savoir le retour en formation des jeunes ayant opéré une « rupture » avec le système scolaire. Ce réengagement en formation jouit d'une appellation qui lui est propre, à savoir le « raccrochage scolaire », par analogie à la dénomination du terme « décrochage scolaire », permettant ainsi de lier ces deux processus : le premier est sous-tendu par une mise à l'écart du système scolaire, le second est caractérisé par une volonté de retourner au sein d'un système de formation préalablement quitté. Tout comme le décrochage, le raccrochage est un processus multifactoriel qui se construit sur la durée (Pelletier & Alaoui, 2016 ; Sueur, 2013 ; Vollet 2016) et dont la population dite « raccrocheuse » demeure très hétérogène (Villatte & Marcotte, 2013). Afin de mieux cerner le processus de raccrochage scolaire, nous nous centrerons sur la notion de temps de latence permettant de mieux appréhender le réengagement en formation.

## 1. Définition

Le temps de latence est une période charnière se situant à mi-chemin entre le décrochage scolaire et le recours à une structure de relégation, période au cours de laquelle s'opère « une phase de construction de soi, de négociation avec soi-même et ses parents » (Aragnol *et al.*, 2017, p.19). Ce temps de latence correspond à un cheminement personnel permettant aux jeunes de nourrir une réflexion ainsi qu'une prise de conscience considérée comme un prérequis afin d'envisager un retour en formation ou la construction d'un projet professionnel. Le temps acquiert donc une « fonction de maturation » (Zaffran & Vollet, 2016, p.117) permettant de prendre conscience de l'impact de l'arrêt de leur scolarité, tant au niveau personnel que social. Cette période est définie comme étant un processus décisionnel imprégné par des sentiments de doutes et d'hésitations, une expérience décrite comme « un entre-deux » et l'impression de se sentir nulle part, au cours de laquelle prédominent des sentiments anxieux, liés à l'impression « de ne plus avoir de place » (Negroni, 2009, p.176). La durée du temps de latence varie fortement selon les individus, pouvant s'étendre de quelques mois à plusieurs années. La temporalité dans laquelle s'inscrit ce temps de pause est cependant liée au processus de raccrochage, puisqu'une corrélation semble se dessiner entre la durée du temps de latence et la réintégration dans un dispositif de formation : « L'arrêt de formation est souvent vécu comme un état dont la sortie est d'autant plus difficile que le jeune y reste longtemps » (Cecchini, 2016, p.12).

## 2. Étapes

Le temps de latence est un processus composé de cinq étapes (Vollet, 2016), considérées par les auteurs comme relevant d'un « idéal typique » pouvant varier selon les individus (Vollet, 2016; Negroni, 2009). Chaque phase représente un moment clé, un « ingrédient » quant à la décision de raccrocher, apportant à tour de rôle, un élément prédicateur d'une volonté de réengagement en formation. Néanmoins, il convient de garder à l'esprit que la combinaison des différentes phases conduisant à la décision de raccrocher est également fortement influencée par les « séquelles identitaires, morales et symboliques » (Vollet, 2016, p.133) qui marquent l'individu durant son parcours scolaire.

### 2.1. Temps de la satisfaction

La première étape, qualifiée de **temps de la satisfaction,** représente pour les jeunes décrocheurs un moment de liberté au cours duquel ils se distancient de l'univers scolaire et des contraintes qui y sont associées. Cette « pause » est généralement associée à un temps de repos cognitif, où les pratiques festives « jouent pourtant un rôle dans le processus de raccrochage en fournissant aux jeunes des ressources pour faire face aux sentiments négatifs développés durant leur scolarité » (Vollet, 2016, p.134). Par ailleurs, les pratiques festives permettent de compenser la perte de socialisation liée à la sortie du système scolaire. Cependant, la constitution du groupe de pairs demeure principalement non choisie et conditionnée par l'arrêt de la scolarité, le jeune décrocheur se liant ainsi à ses semblables adoptant le même rythme de vie (chômeurs, absentéistes, décrocheurs) qualifiée par Vollet (2016) de « sociabilité de l'inactivité » (p.135). Selon Muniglia et Rothé (2013) le groupe peut aussi se positionner comme un autrui significatif -généralisé- producteur de normes sociales différentes et marginalisées qui vont conforter le jeune en décrochage dans son parcours. Il y trouvera une place et pourra s'y constituer un rôle social et redonner par ce biais, du sens à ses actions.

### 2.2. Temps de l'ennui

La deuxième phase est régie par **l'ennui** où le jeune ressent les effets de la lassitude qui pèsent sur lui, cette liberté tant appréciée se transforme bientôt en un sentiment d'enfermement dans le quotidien. Le rôle des parents, qui après un certain temps décrient la situation, notamment en coupant les ressources financières, a pour effet de conduire à une diminution nette des pratiques festives. Ainsi « l'espace des possibles se referme et le quotidien n'est plus une source de détente, mais de monotonie. L'absence de but et de planification des journées, agréable lors de la première phase, devient pesante, car ce temps libre sans contrainte a été exploré de bout en bout » (Vollet, 2016, p.136).

### 2.3. Période de désenchantement

La troisième phase se rapporte à la **période de désenchantement** où les jeunes souhaitent exercer une activité socialement valorisée afin de rompre avec les stigmates négatifs imposés par leur statut de décrocheur en se tournant vers le marché du travail et ainsi, donner du sens à leur quotidien. La mise à distance de l'environnement scolaire reste néanmoins une constante de par la prégnance encore forte des ressentiments négatifs qu'il suscite. Cette expérience sur le marché du travail est bien souvent un dur retour à la réalité, les jeunes se confrontent alors à l'obstacle du manque de qualification et d'expérience professionnelle, impactant sur la disponibilité, la pénibilité et les conditions de travail des emplois qui leur sont proposés. Alors qu'ils espéraient y trouver une source de valorisation et de reconnaissance, le monde du travail leur renvoie une image négative d'eux-mêmes et ils se sentent alors déconsidérés et désillusionnés par les opportunités professionnelles qui s'offrent à eux.

### 2.4. Événement déclencheur

La quatrième phase est marquée par un **événement déclencheur.** Cette période est caractérisée par des doutes, s'en suivant généralement d'une période de crise. À ce stade, le champ des possibles est réduit, les ressources financières épuisées ne permettent plus de donner sens à leur temps libre et l'expérience négative de l'insertion professionnelle ramène les jeunes à un chemin sans issue. C'est à ce stade qu'un événement déclencheur (anniversaire, conversation avec les pairs, obtention d'un diplôme par un frère) amène à la décision de raccrocher en opérant un recul critique sur le statut de « décrocheur ». Cet événement agit comme une « soupape de la cocotte minute qui montre que la limite est atteinte » (Bidart, 2006, p.40) soulignant le point culminant d'un seuil de tolérance qui se verrait dépassé. Vollet (2016) explique par ailleurs que plus les doutes sont prégnants, plus les jeunes vont saisir un événement déclencheur comme une opportunité pour sortir de leur condition où « des sentiments d'anormalité se sont développés » (p.139). L'âge représente également une pression supplémentaire à cet état de crise, la non-activité se trouvant progressivement en décalage avec la normalité biographique des parcours scolaires ou professionnels. Cet événement déclencheur constitue le point d'ancrage qui permet au jeune d'enrayer cette période en opérant une réorientation dans son parcours de vie, à savoir prendre la décision de raccrocher. Cette période lui permet d'entrevoir les différentes voies susceptibles d'être empruntées, et de reconstruire un monde cohérent et intégrateur qui prend en considération les options et contraintes que suppose l'orientation choisie (Bidart, 2006).

### 2.5. Prise de décision

La dernière phase concrétise la **prise de décision** et se rapporte à l'entrée dans un dispositif de raccrochage : « la décision de raccrocher est prise avec la conviction qu'il s'agit d'une voie plus à même de servir ses propres buts » (Zaffran & Vollet, 2016, p.126). Le retour en formation résulte d'une décision considérée comme rationnelle, au regard des limites professionnelles et humaines qu'impose un manque de qualification (Villatte & Marcotte, 2013). C'est l'étape qualifiée de temps d'éveil et de l'action qui laisse place à une recherche active de différentes modalités qui permettent au changement de s'effectuer et de se concrétiser (Negroni, 2009). Le temps de latence étant bien souvent vécu sous l'angle de la négativité, se traduisant par une « absence » à plusieurs niveaux[11] (Cecchini, 2016), certains auteurs postulent qu'un retour en formation au sein de dispositifs de relégation constitue « une démonstration du pouvoir d'agir personnel (agence) » (Villatte & Marcotte, 2013, p.5) permettant au jeune de retrouver ou faire émerger une identité positive, tant sur le plan personnel que scolaire.

[11] Le temps de latence se traduit par une « absence » à plusieurs niveaux : l'absence d'un statut (étudiant ou apprentis) socialement et institutionnellement reconnu, l'absence de ressources financières, la diminution du sentiment de sécurité au niveau sociale, professionnelle et économique ainsi que l'absence de projet professionnel (Cecchini, 2016).

## 3. Éléments de conclusion

En somme, le temps de latence représente une phase parsemée de doutes, de voies obstruées par des perspectives sans issues qui peut parfois se prolonger sur des années. Cependant, la décision de se réengager dans un processus de formation semble opérer comme un « déclic », un événement déclencheur confère à l'individu qui lui attribue du sens, *son* sens, une volonté d'opérer une bifurcation dans sa trajectoire de vie (Negroni, 2009). L'intérêt de cette recherche consiste à cerner la signification attribuée par les acteurs à cette réorientation, qu'elle soit le résultat ou non d'un événement déclencheur comme le supposent les phases précitées, participant ainsi à une meilleure compréhension des dynamiques de réengagement en formation. Il convient de noter que l'entrée en vigueur de la formation obligatoire jusqu'à la majorité pourrait venir « brouiller », voir réduire ces différentes étapes pour les jeunes déscolarisés qui se verraient contraints de retourner en formation. Dans la mesure où les jeunes interviewés sont âgés d'au moins 18 ans, nous n'avons que très peu d'informations relatives au réengagement en formation qui s'inscrirait dans le cadre de cette loi.

# CHAPITRE 3 : ÉVÉNEMENTS DÉCLENCHEURS ET BIFURCATIONS DANS LES TRAJECTOIRES SCOLAIRES

Afin de comprendre les phénomènes complexes que sont le décrochage et le raccrochage scolaire du point de vue des acteurs concernés, il nous semble pertinent de porter notre focale sur les éléments signifiants ayant participé au changement engagé par les acteurs, dans leur choix, leur décision, leur orientation scolaire et/ou leur projet professionnel. Il s'agit plus généralement de saisir les moments charnières et déterminants ayant jalonné les trajectoires scolaires non-linéaires, voire discontinus des témoins interviewés (Coinaud & Vivent, 2010). Pour cela, nous nous centrerons sur les concepts d'événement déclencheur et de bifurcation déjà abordés précédemment, mais que nous développerons présentement plus en détail.

## 1. Événement marquant - déclencheur[12]

Les événements marquants sont porteurs d'une signification attribuée par les acteurs et participent au changement engagé par ces derniers, permettant une recomposition de leur trajectoire de vie (Negroni, 2009). Les événements marquants revêtent un caractère éminemment subjectif dans la mesure où une grande part de leur interprétation est laissée aux considérations des individus « comme une appréhension particulière de la réalité (Negroni, 2009, p.180). Les événements sont propres à chaque individu, la part subjective qui leur est attribuée permet de catégoriser ces derniers en événements ne revêtant aucun sens, qui sont interprétés comme des « cas isolés » ou de simples accidents, contrairement aux événements

[12] Les auteurs recourent à diverses terminologies tels que événements « marquants », « déclencheurs », « signifiants ». Negroni (2009) effectue une distinction entre éléments marquants et éléments déclencheurs, distinction qui sous-tend que les éléments marquants pour les individus ne sont pas toujours déclencheurs de bifurcation, mais bien dépendants du sens attribué par les acteurs. La distinction entre ces deux termes étant relativement fine, nous utiliserons les termes d'événements marquants ou déclencheurs comme des synonymes, se référant à des événements majeurs qui ont un impact significatif dans les trajectoires de vie des acteurs puisqu'ils « se donne[nt] à voir comme un changement de situation » (Leclerc-Olive, 2009, p.334) qui confère une orientation à l'existence de l'individu. Ces événements seront appréhendés comme des moments clés, voire charnières permettant de mieux saisir les processus de décrochage et/ou de raccrochage scolaire.

marquants qui, quant à eux, « viennent inonder l'ensemble de la biographie. Dans ces configurations-là, la dimension subjective est envahie, les supports de l'individu [Martuccelli, 2002] ne parviennent pas à enrayer la situation d'irréversibilité [Grossetti, 2004] créée par l'événement » (Negroni, 2009, p.180). La dénomination associée à l'événement, le terme « déclencheur » ou « marquant », caractérise l'introduction d'un bouleversement dans un ordre établi conduisant à une discontinuité dans le parcours de vie des individus. Cependant l'événement n'est déclencheur que parce qu'il s'inscrit dans « une direction préexistante en filigrane. Et c'est à ce titre qu'il acquiert le statut d'évènement déclencheur » (Negroni, 2005, p.317). Si on se réfère au processus de raccrochage développé par Vollet (2016), il ne peut prendre un sens que si le processus de changement est déjà entamé, comme nous l'avons vu, par les différentes étapes sous-tendues dans le temps de latence bien qu'il s'agisse d'un cheminement conceptualisé de manière théorique et que la réalité sociale peut s'avérer moins linéaire et prototypique. Dans ce registre, le retour en formation représente le résultat d'un processus parsemé d'événements, « d'une évolution diachronique qui trouve son 'point de cristallisation' dans un événement particulier et clairement identifié par le jeune ou dans un ensemble de conditions enfin réunies pour permettre le retour en formation » (Philipson & Dupont, 2008, p.3). L'impact de l'événement marquant sur la trajectoire de l'individu est donc fortement dépendant du moment où il survient (Quérrec, 2016 ; Bidart, 2006) et la rationalisation de l'événement par l'individu demeure ainsi « temporellement structuré » (Vollet, 2016, p. 139).

Indépendamment des contextes, lorsque l'on parle de reconversion professionnelle, de raccrochage ou de décrochage scolaire, l'attitude des acteurs face à ces événements est similaire. En effet, l'acteur cherchera à retrouver une forme de liberté, canaliser son émotion afin de pouvoir retrouver un équilibre, une marge de manœuvre qui a été perturbée par l'événement déclencheur (Negroni, 2009). Ici, nous faisons directement référence à la quatrième étape de la phase de latence décrite par Vollet (2016) notamment lorsqu'elle explique que les jeunes se sentent souvent prisonniers de leur situation : « L'évènement marquant, quel qu'il soit, vient frapper une trajectoire, il entre en collision avec la biographie de l'individu à un moment donné de manière inévitable » (Negroni, 2005, p.314). Ainsi, les moments marquants sont des périodes où les individus questionnent leurs conceptions du monde, de la société, d'eux-mêmes et tentent de redonner du sens aux nouvelles représentations qui émergent (Leclerc-Olive, 2009). Afin d'amoindrir les conflits et les doutes que ces questionnements provoquent, la personne va chercher à se tourner vers autrui : « [...] un événement biographique est en général un événement intersubjectif et partagé » (Leclerc-Olive, 2009, p.334). Nous développerons cette dimension ci-après, lorsque nous aborderons le rôle des autrui significatifs dans le processus du raccrochage scolaire.

## 2. Plan de sens et contre-effectuation

L'événement déclencheur ne devient déclencheur que s'il est mis en lien avec le sens attribué par les acteurs qui l'éprouvent. En effet, l'événement comporte deux dimensions : une face objective, qui renvoie à l'événement survenu dans un contexte particulier et une face subjective qui comprend le sens attribué par l'individu à cet événement (Negroni, 2009). La dimension

purement objective ne permet pas d'appréhender un événement, il faut lui donner du sens. Donner du sens à un événement singulier par les acteurs concernés consiste selon Deleuze (1997) en une contre-effectuation de l'événement : il s'agit de s'affranchir de la dimension objective que revêt l'événement pour ne garder que le sens attribué par les individus, permettant ainsi de déterminer les comportements futurs afin de s'adapter à ce qu'implique cet événement. Cette contre-effectuation est une forme d'« anticipation du devenir » (Negroni, 2009, p.181) qui ouvre la voie à une mise en action des acteurs. Le sens attribué à cet événement implique de l'inscrire dans une perspective temporelle de manière diachronique que Zarifian (2001) nomme *plan de sens* : « définir un 'plan de sens' c'est tenter de comprendre ce qui s'est passé, mais aussi dans le même temps d'anticiper un devenir » (Negroni, 2009, p.181). Ainsi, cette « grille de lecture » permet aux individus de préparer leurs actions et de prévoir les conséquences selon un nouveau schéma et ainsi, asseoir le changement : « le 'plan de sens' est en quelque sorte la grille de lecture optimale qu'il construit et qui lui ouvre un espace d'anticipation lui donnant de nouvelles perspectives d'action » (Negroni, 2009, p.183).

Le moment de la prise de décision peut être défini comme le « point de cristallisation » (Philipson & Dupont, 2018), se référant au moment où le jeune est considéré comme acteur dans son processus de formation, qui ne peut être effectif que si les différentes instances temporelles que sont le présent et le passé sont appréhendées en les mettant en perspective avec l'avenir : « Il porte en lui la rupture avec le passé, les attentes du présent et la projection dans l'avenir » (p.12). Cette phase marque le moment où un nombre suffisant de conditions (matérielles, spatiales, familiales ou psychologiques) sont présentes afin que s'enclenche cette nouvelle dynamique. En ce sens, la décision est ancrée dans la réalité de l'individu (Prestini, 2006). À noter que l'engagement dans un dispositif ne signifie pas pour autant que les jeunes aient un projet professionnel défini, au contraire, ce cas de figure demeure relativement rare (Zaffran & Vollet, 2016). Ils ont davantage une idée du secteur d'activité dans lequel ils veulent s'insérer, domaine qui leur semble en accord avec leur niveau scolaire, leurs intérêts et la perception qu'ils ont de leurs compétences, plutôt qu'une orientation professionnelle définie et arrêtée.

Si l'événement déclencheur et le sens attribué à ce dernier orientent les actions des acteurs, la bifurcation représente la mise en œuvre concrète de ce changement de parcours, elle « marque la concrétisation du processus de changement » (Negroni, 2005, p.328). La bifurcation désigne alors les configurations dans lesquelles les évènements marquants « peuvent être à la source de réorientations importantes » (Bessin, 2009, p.18) dans les trajectoires de vie des individus.

## 3. Bifurcation

Abbott (2009) considère que les trajectoires de vie sont teintées de transitions, qui peuvent être appréhendées comme des étapes se succédant à l'intérieur de ces trajectoires ou bien constituer des changements radicaux. Les trajectoires se caractérisent par la dimension d'inertie qu'elles sous-tendent, capables de maintenir une direction, quelles que soient les nombreuses variations mineures auxquelles elles sont confrontées. Ce sont certains événements qui constituent des

« turning point »[13] (bifurcations) et qui « réorientent notre route » (Abbot, 2009, p.191), générant ainsi une nouvelle orientation : « ils nous apparaissent comme *turning points* parce qu'ils se présentent comme des irrégularités dans ce qui était jusque-là une trajectoire ou un régime stable » (Abbott, 2009, p.197). À titre d'exemple, s'inscrire dans un dispositif de raccrochage traduit la volonté d'opérer une nouvelle orientation dans le parcours de vie, de donner une nouvelle orientation, « voire chez certains de provoquer une rupture qu'ils espèrent salvatrice » (Zaffran & Vollet, 2016, p.116).

Les bifurcations dans les trajectoires de vie « engagent diversement l'acteur selon qu'elles se présentent comme un projet, comme une crise, comme un choix, comme un évènement extérieur » (Negroni, 2005, p.312). La bifurcation entraîne une perturbation des structures initiales par la survenue d'un événement qui peut s'avérer instable et éphémère pouvant amener à une nouvelle cohérence de la structure (Negroni, 2005). Les turnings points constituent des phases abruptes, ces « transitions rares qui font passer d'un régime de probabilités à un autre » (Abbot, 2009, p.194). Néanmoins, les bifurcations dans les trajectoires de vie ne doivent pas être appréhendés selon une conception dichotomique, qui sous-tendrait des phases d'inertie ou rien ne se passe en opposition à des phases où les individus se voient offrir l'ensemble des possibles : « on peut très bien admettre que tout peut changer tout le temps, mais à des coûts plus ou moins élevés » (Grossetti, 2006, p.15). De plus, ce changement est fortement influencé par les ressources (économiques, sociales, culturelles) dont disposent les individus (Grossetti, 2006). Ainsi, les bifurcations ne sont rendues possibles que si une combinaison de facteurs contingents les rend réalisables (Bidart, 2006). Les acteurs bénéficiant de ressources importantes s'inscrivent donc plus aisément dans un processus de changement que les personnes dotées de ressources plus limitées.

Mais tous les événements marquants n'entrainent pas nécessairement une bifurcation dans le parcours de vie. En effet, Negroni (2005) distingue les événements catastrophes, qui constituent une forme inachevée de l'événement majeur et les turning points qui quant à eux représentent la forme achevée de l'événement. Ces derniers pouvant être appropriés par l'acteur, il peut achever un processus de construction de sens en donnant une signification à l'événement, ce qui lui permet de tourner la page. Les turning points viennent donc « interrompre des configurations régulières » (Abbot, 2009, p.191) et constituent des « correcteurs » du parcours de vie, car « l'individu est actif, il ne subit pas les événements, il est en capacité d'intervenir sur le sens qu'il va leur attribuer. C'est-à-dire que l'événement ne fait sens qu'en regard d'une biographie » (Negroni, 2005, p.315). *A contrario*, l'événement catastrophe est vécu de manière plus passive puisqu'il ne cesse d'être examiné mais ne peut pas être dépassé.

[13] Les termes de bifurcation et de *turning point* renvoient à des concepts presque synonymiques: « La notion de bifurcation est proche de celle que donne Abbott pour les *turning points,* mais elle met plus l'accent sur l'imprévisibilité des situations [...] mais ces notions sont largement similaires » (Grossetti, 2006, p. 15). A noter que nous nous emploierons la terminologie anglo-saxonne (turning point) uniquement lorsque nous nous référerons à Abott (2009), afin de respecter les propos de l'auteur. En dehors de cela, nous opterons pour la terminologie francophone (bifurcation).

Dans le cas de jeunes qui se réengagent dans un processus de formation, s'inscrire dans un dispositif de réintégration professionnelle/scolaire résulte d'un processus par lequel s'opère une rupture avec les routines quotidiennes ainsi qu'une reconstruction des représentations de soi et de la société, contraintes par l'apprentissage des compétences professionnelles ou scolaires sous-tendues par la structure dans laquelle ils sont insérés (Zaffran & Vollet, 2016). Ceci rejoint l'idée selon laquelle les changements induits par les bifurcations peuvent traverser et interagir avec les différentes sphères de la vie des individus, telles que les relations amoureuses, familiales, amicales, professionnelles, les positionnements personnels, les valeurs, etc. Ainsi, « cette 'contamination' des sphères contribue très certainement à produire les irréversibilités: l'acteur ne peut contrôler toutes les implications et les effets indirects de ses choix » (Bidart, 2006). Ainsi, au-delà d'une restructuration des parcours de vie des individus, les événements marquants sont aussi le fruit de processus sociaux, représentant « des moments de recomposition, de redéfinition, tant de soi que des rapports sociaux dans lesquels ils s'insèrent » (Bessin, 2009, p.16).

### 3.1. Imprévisibilité-prévisibilité

On ne peut pas dissocier la notion de bifurcation de celle d'imprévisibilité : pour qu'une bifurcation dans le parcours de vie s'opère, il doit survenir « des tronçons plus imprévisibles pouvant déboucher sur des changements durables de situation » (Charbonneau, 2006, p.113). Grossetti (2006) nuance en expliquant que l'on peut concevoir cette notion en la plaçant sur un continuum, en proposant des degrés et des formes variables d'imprévisibilité. L'auteur conçoit une typologie qui se base sur deux dimensions d'une situation : le degré de prévisibilité et les issues possibles.

**Tableau 1 : Les formes de prévisibilité des situations dans les parcours biographiques**
(tiré et adapté de Grossetti, 2006, p.19)

| | **Moment** | |
|---|---|---|
| **Issues** | **Moment prévisible** | **Moment imprévisible** |
| **Issues prévisibles** | **Carrefour**<br>Exemples : orientation scolaire, concours, élections. | **Risque anticipé**<br>Exemples : maladie, chômage. |
| **Issues imprévisibles** | **Changement d'état programmé**<br>Exemples : transitions entre cycles de vie | **Crise**<br>Exemples : contagion des imprévisibilités entre sphères d'activité, reconversion professionnelle, décrochage scolaire. |

**1. Moment prévisible-issues prévisibles :** il s'agit d'un modèle ou l'imprévisibilité est dite planifiée/organisée, un modèle carrefour dans lequel le moment du choix est déterminé, les issues sont prévues, mais l'orientation quant à elle demeure imprévisible. L'exemple des

élections illustre cette forme d'imprévisibilité. En effet, le jour et les issues du vote sont connus, cependant l'orientation, à savoir les résultats, quant à eux sont soumis à une imprévisibilité malgré les sondages effectués.

**2. Moment prévisible-issues imprévisibles :** ce modèle comprend un moment dit « prévu », mais dont les issues sont imprévisibles. Il correspond principalement « aux phases classiques de transition dans les parcours de vie » (Grossetti, 2006, p.17) telle que l'entrée dans la vie adulte ou l'atteinte de l'âge de la retraite. Ces moments sont bien souvent légiférés à travers des lois (âge de la retraite définie, âge de la majorité) et encadrés par des institutions.

**3. Moment imprévisible-issues prévisibles :** dans ce cas de figure, il s'agit de moments imprévisibles qui surviennent dans le parcours de vie, mais se confrontent à des issues prévisibles. L'exemple du chômage est une situation représentative ; personne ne s'attend à perdre son emploi, mais il existe des structures qui prennent en charge l'arrivée de cet événement qui survient de manière imprévisible : « la prévision collective de ces situations imprévisibles au niveau individuel se traduit par l'existence de procédures destinées à gérer la situation et de spécialistes pour qui ce qui est une catastrophe ou un moment de grande incertitude pour les personnes concernées se présentent comme une situation routinière comportant des issues plus ou moins prévisibles. Les issues sont donc en grande partie cadrées par les dispositifs collectifs, au moins pour la phase qui suit immédiatement l'irruption du changement » (Grossetti, 2006, p.17).

**4. Moment imprévisible-issues imprévisibles :** ce dernier modèle dit de « crise » prend en compte les changements qui n'ont pas été envisagés par les acteurs impliqués collectivement et « la situation échappe à toute programmation et les conséquences de se révèlent aussi inattendues pour tout le monde » (Grossetti, 2006, p.18). Il s'agit d'un changement brutal dans l'orientation de la trajectoire de l'individu, à savoir une crise qui débouchera sur un « carrefour biographique imprévisible dont les voies sont elles aussi au départ imprévues [...] au sein desquelles sera choisie une issue qui induit un changement important d'orientation » (Bidart, 2006, p.32). On considère alors que « ce temps court » impacte fortement le « temps long », soit la trajectoire, en rendant le choix de l'issue en partie irréversible (Bidart, 2006). Ces moments charnières permettent notamment de mettre en exergue des éléments relatifs aux systèmes de contraintes et les logiques de choix auxquelles sont confrontés les acteurs, dimensions alors peu visibles dans les trajectoires linéaires (Bidart, 2006).
La reconversion professionnelle est un exemple typique qui permet d'illustrer ce modèle : la trajectoire linéaire est alors perturbée « alors tout paraissait bien installée » (Bidart, 2006, p.32), produisant un basculement qui peut s'accompagner d'une instabilité et d'imprévisibilité dans d'autres sphères d'activité (Grossetti, 2006).

Cette typologie peut être une grille de lecture afin de comprendre les bifurcations, bien qu'une situation puisse évoluer et passer d'un type d'imprévisibilité à un autre. Dans le cadre de l'analyse empirique, il s'agira de ne pas cantonner la notion de bifurcation uniquement au modèle de la crise, mais bien de prendre en compte toutes les variantes de la typologie précitée

afin de concevoir que « la vie sociale est faite de moments de changement plus ou moins brusque et de phases plus routinières, plus prévisibles » (Grossetti, 2003, p. 2).

### 3.2. Réversibilité-irréversibilité

La notion de bifurcation peut être appréhendée selon deux dimensions, la réversibilité et l'irréversibilité des situations dans lesquelles se trouvent les acteurs (Charbonneau, 2006 ; Grossetti, 2006). La réversibilité est relative à une situation où l'acteur peut rebrousser chemin après certains choix, lui permettant de se réorienter et de « dévier par rapport à des comportements attendus » (Charbonneau, 2006, p.113). L'irréversibilité quant à elle renvoie à la difficulté de déconstruire les orientations initialement choisies, laissant à l'acteur peu de marge de manœuvre, voire une impossibilité de revenir en arrière (Charbonneau, 2006). La notion d'irréversibilité est néanmoins relative, « ce qui a été construit peut être déconstruit. Rien n'est définitif » (Grossetti, 2006, p.20). Cela ne suppose pas pour autant un retour à l'état initial, car si on peut inscrire une démarche en similitude avec le passé, on ne peut pas oublier les marques immatérielles et matérielles qu'il sous-tend.

Imprévisibilité des situations et irréversibilités ne sont pas nécessairement reliées, comme l'illustre la typologie de Grossetti (2006).

**Tableau 2 : Imprévisibilités et irréversibilités**
(tiré et adapté de Grossetti, 2006, p.22)

| | **Imprévisibilité** | |
|---|---|---|
| **Irréversibilités** | **Faible** | **Forte** |
| **Faibles** | **Routine** | **Risque sans conséquence, accident évité de justesse** |
| **Fortes** | **Rituel, changement d'état prévisible, changement graduel** | **Changement « structurel », bifurcation** |

**1. Faibles irréversibilités-faible imprévisibilité :** il s'agit des situations prévisibles qui n'engendrent pas de conséquences irréversibles, par exemple les routines. Ce sont toutes les séquences d'actions mécaniques qui se fondent dans un cadre établi, à savoir une trajectoire.

**2. Faibles irréversibilités-forte imprévisibilité** : « des séquences fortement imprévisibles ne produisent pas de changement significatif. Un changement a été rendu possible, mais l'issue de la situation est en continuité avec la situation antérieure » (Grossetti, 2006, p.21). Par exemple un couple qui a décidé de rompre, mais qui ne l'a pas fait.

**3. Fortes irréversibilités-faible imprévisibilité :** il s'agit des changements de statuts rythmés par les cycles de la vie (passage à l'âge adulte, la retraite, etc.), qui une fois passés sont irréversibles ainsi que l'accumulation de changements graduels qui finissent par produire de fortes irréversibilités.

**4. Fortes irréversibilités-forte imprévisibilité :** il s'agit ici de ce que Grossetti (2006) et Charbonneau (2006) nomment bifurcations, soit « [d]es situations comportant une part d'imprévisibilité qui produisent des irréversibilités pour les acteurs peuvent ainsi être définies comme des bifurcations » (p.113). Bidart (2006) donne l'exemple d'un individu ayant changé d'emploi sur un coup de tête sans en avertir quiconque. Ayant décidé de rompre complètement avec son ancien milieu professionnel sans explication, il se voit à l'heure actuelle contraint de renoncer à son domaine d'activité, tant le choix de quitter son poste de manière abrupte le précède, créant ainsi une situation d'irréversibilité.

Il convient cependant de nuancer la définition que l'on donne de la bifurcation. Là où nous serions tentés d'appliquer une définition trop rigide à ce terme, il est préférable de considérer une définition qui prenne en considération la durabilité de son action à l'échelle d'une vie ou d'une partie de la vie.

À noter que les bifurcations sont néanmoins dépendantes des possibilités offertes par les cadres institutionnels, permettant aux individus de se réorienter dans une nouvelle voie (Charbonneau, 2006), irréversibilité et imprévisibilité des situations sociales étant sous la coupelle des cadrages institutionnels (Grossetti, 2006). En effet, les institutions prennent une place prépondérante dans le processus de bifurcation. Si ce dernier est partagé par un grand nombre d'individus, le choix de cette réorientation dans leur parcours de vie peut alors se transformer en une convention sociale où s'opère alors une institutionnalisation des bifurcations, et « l'imprévisibilité des parcours peut alors être inscrite dans les cadres institutionnels, être prévue à ce niveau d'action agrégé » (Charbonneau, 2006, p.113). Par exemple, dans le cas du raccrochage scolaire, la mise à disposition de dispositifs de relégation à partir des années 1980 a permis de rendre réversible cette rupture avec le monde scolaire en favorisant la possibilité de bifurquer, et ce, en ouvrant la voie à de nouvelles perspectives de retour en formation : les systèmes de passerelles et les structures de relégation ne sont que des exemples parmi d'autres. Dans le contexte genevois, la formation obligatoire jusqu'à 18 ans questionne alors la réversibilité du décrochage scolaire, qui par la mise en œuvre de mesures d'insertion rendrait la rupture scolaire réversible, voire contrainte pour certains mineurs déscolarisés.

## 4. Éléments de conclusion

Dans cette partie, nous avons brossé un portrait sommaire des concepts d'événement déclencheur et de bifurcation. Ces derniers ont été principalement théorisés dans une perspective de retour en formation ou de reconversion professionnelle et n'ont que peu été mobilisés dans le cadre du décrochage scolaire, davantage appréhendé sous l'angle d'une succession de « facteurs de risque ». Il est en effet plus rare de concevoir l'abandon des études comme le résultat d'un événement déclencheur aboutissant à une sortie prématurée du système

éducatif. Or, les concepts d'événements et de bifurcations peuvent également offrir une grille de lecture pertinente permettant de mieux saisir l'expérience scolaire de jeunes décrocheurs, notamment dans une perspective compréhensive. En effet, comme le souligne Quérrec (2016) le décrochage dit linéaire peut être caractérisé par une succession de ruptures et d'événements marquants qui finissent par teinter les trajectoires scolaires des apprenants (absentéisme, baisse de résultats, violences, etc.). *A contrario*, le décrochage brusque, marqué par un événement déclencheur conduisant à un arrêt net de la scolarité « met en lumière un modèle moins connu qui interpelle directement l'analyse en termes de séquences et dépasse les conceptions liées aux adaptations pédagogiques ou aux difficultés scolaires » (Quérrec, 2016, p.15). Qu'il s'agisse d'une suite d'événements marquants ou d'un événement singulier, on décèle l'importance de ne pas cantonner ce concept au processus de raccrochage scolaire. De plus, le décrochage peut également résulter d'une succession de bifurcations plus ou moins prévisible-imprévisible et réversible-irréversible que sont le redoublement, les réorientations, le passage de la primaire au secondaire, etc. (Coinaud & Vivent, 2010).

Une attention portée à ces moments charnières pourrait permettre de mieux appréhender et saisir les transitions qui marquent les trajectoires scolaires des jeunes interviewés. En ce sens, il s'agira d'opérationnaliser les concepts mobilisés ci-dessus dans le cadre de l'analyse empirique afin de déceler plus finement les mécanismes qui participent au réengagement en formation, mais aussi au décrochage scolaire.

# CHAPITRE 4 : LES AUTRUI SIGNIFICATIFS DANS LE RACCROCHAGE SCOLAIRE

H.R Fuchs Ebaugh (1988) souligne que la décision de bifurquer pour l'acteur nécessite le soutien des proches pour être concrétisée. C'est l'adhésion des proches nommée « bridges » qui permet à l'individu de s'extraire de son rôle précédent afin d'en endosser un nouveau, lui permettant de s'engager dans une nouvelle voie (Negroni, 2005). Dès lors que l'entourage manifeste une attitude positive à l'égard du changement entamé, cette dernière « agit comme un activateur de la position de l'individu » (Negroni, 2005, p.328). *A contrario*, une désapprobation par l'entourage de la bifurcation entreprise par l'individu constitue un frein « à l'investissement dans un nouveau rôle et [peut] nuire à la nouvelle construction identitaire » (Negroni, 2005, pp. 325-326). Les « bridges » représentent donc un soutien au processus de reconversion entrepris par les acteurs, que nous qualifierons dans ce cas précis d'autrui significatif.

## 1. Définition

Selon Muniglia et Rothé (2013), un autrui significatif « est une instance normative pour l'individu qui se construit ; elle peut être de nature individuelle ou groupale. Il est indispensable à la réalisation des trois principes identitaires que sont l'estime de soi, le sens de la continuité existentielle et l'unicité de la personne » (p.83). En ce sens, le rapport à autrui est décisif dans la construction identitaire, devenant alors « [...] un procès de transformation du rapport du sujet à lui-même et à l'autre » (Cauvier & Desmarais, 2013, p.47). L'absence

d'autrui significatif engendre une déstructuration du processus identitaire par le manque de repères normatifs que cette absence occasionne pour l'individu. Les personnes considérées comme des autrui significatifs contribuent à renforcer la reconnaissance sociale et permettent aux individus de procéder à une recomposition identitaire (Muniglia & Rothé, 2013). Selon Bidart (2006), « l'ensemble des incitations, jugements et évaluations opérés par le réseau personnel exerce une très forte pression, même indirecte ; ce réseau constitue en effet une interface entre l'individu et les mondes sociaux, il en offre une image personnalisée, construit un système de positions possibles et comparables » (p.52). Dans le cas d'un retour en formation pour des jeunes en situation de décrochage, la littérature fait mention de trois catégories d'acteurs susceptibles de jouer le rôle d'autrui significatif participant au changement engagé par le jeune en réinsertion professionnelle/scolaire.

## 2. Catégories d'autrui significatifs

### 2.1. Les pairs

Cecchini (2016) rapporte que les jeunes entreprennent les démarches de retour en formation en s'appuyant sur leur réseau social, principalement les membres de la famille et leurs amis, ces derniers constituant un levier motivationnel important. Les pairs ayant entrepris un parcours linéaire servent souvent d'exemple, alimentant leur motivation à revenir en formation. À l'inverse, les pairs en décrochage représentent un modèle de désidentification. Zaffran et Vollet (2016) expliquent que lorsque le jeune réintègre un dispositif de réinsertion, il s'extrait bien souvent de sa communauté d'appartenance en rompant les attaches qu'il avait avec son groupe de pairs, ses « semblables » partageant les mêmes conditions d'existence mues par une socialité de l'inactivité (absentéiste, chômeurs, etc.). Le jeune s'éloignera de son groupe en mettant une distance entre lui et les pairs n'ayant pas les mêmes aspirations. Ce moyen permet d'asseoir le changement en s'entourant de personnes dont les aspirations sont plus compatibles avec les siennes. Les pairs sont alors perçus comme pouvant représenter un frein au changement désiré, « la volonté de bifurquer [faisant] apparaître cet entre-soi sinon comme une menace, du moins comme un risque » (Zaffran & Vollet, 2016).

La constitution d'un nouveau réseau amical (souvent composé de jeunes raccrocheurs fréquentant le même dispositif) s'amplifie au fur et à mesure de la formation et deviendra aussi une ressource sur laquelle le jeune pourra s'appuyer s'il rencontre des difficultés d'ordre scolaire ou personnel, constituant un nouveau groupe d'appartenance: « [i]l s'agit par l'interconnaissance de se prémunir de tout échec dans la reprise d'un parcours de formation. L'antériorité de leur expérience scolaire leur a enseigné que le groupe de pairs a sa part dans le degré de leur engagement » (Zaffran & Vollet, 2016, p.123). Dans certains cas, un réengagement en formation peut s'accompagner également d'une prise de distance avec les ancrages territoriaux, pour ainsi dire le quartier, rupture considérée comme nécessaire lorsque le lieu de vie est perçu comme un frein à l'engagement en formation.

### 2.2. La famille

Les parents constituent un soutien décisif lors d'un retour en formation de par les échanges qu'ils entretiennent sur les aspirations de leur enfant (Cecchini, 2016). L'auteur insiste sur le rôle des parents, car ils représentent également une source de motivation lorsqu'ils encouragent les jeunes à rompre avec leur quotidien de « décrocheur ». On peut voir certains points de similarité avec les propos de Negroni (2009) qui souligne l'importance de l'environnement social dans le processus de reconversion professionnelle. Dans une proportion moindre que le soutien moral, certains parents apportent aussi des ressources pratiques (aide aux dossiers de candidature p.ex.) (Cecchini, 2016). Il est intéressant de souligner que si le réseau social constitue une ressource indéniable au raccrochage scolaire, l'étude de Cauvier & Desmarais (2013) rapporte que pour les jeunes raccrocheurs, ces ressources sont bien souvent défaillantes.

### 2.3. Le réseau de soutien : les professionnels

La relation personnalisée aux formateurs est perçue comme un facteur déterminant de leur engagement dans le dispositif de raccrochage afin de se distancier des rapports conflictuels entretenus avec les enseignants au cours de leur scolarité antérieure (Zaffran & Vollet, 2016). En effet, dans les dispositifs de réinsertion, où les jeunes sont insérés et côtoient des professionnels, les temps de formation et d'échanges individuels/formels ne sont pas aussi strictement définis que dans la forme scolaire dite conventionnelle. C'est l'entrelacs de ces différentes temporalités qui permet aux jeunes de construire une relation plus personnelle avec les formateurs et aussi de mieux déconstruire les conceptions de la forme scolaire qui pourraient les renvoyer à des préjugés négatifs sur leurs compétences ou leurs statuts. C'est bien cette proximité biographique qui permet d'atténuer les blessures subies au cours de leur parcours scolaire précédent, en ne différenciant alors pas l'éducateur de l'enseignant (Zaffran & Vollet, 2016). Cette proximité permet notamment de réduire la hiérarchie des statuts sociaux formateur-apprenant dans une relation qui se veut plus horizontale, favorisant la création d'un lien de confiance. En ce sens, la modalité d'accompagnement se base sur la qualité d'une relation informelle déployée dans un cadre de prise en charge formel (Muniglia & Rothé, 2013).

Dans cette optique, les adultes peuvent occuper un rôle central dans la vie des jeunes, qualifiés parfois de « piliers » (Zaffran & Vollet, 2016 ; Cecchini, 2016). Ainsi, « la fonction de soutien qu'ils attribuent aux adultes est renforcée par le rôle d'*autrui significatif* que ces derniers finissent par remplir, en substitution du désinvestissement émotionnel opéré après le détachement des pairs et du quartier » (Zaffran et Vollet, 2016, p.124). En considérant que les jeunes sont capables de réussir malgré les difficultés rencontrées, ils contribuent à ce que les jeunes retrouvent une image positive d'eux-mêmes tout en prévenant autant que faire se peut, tout départ prématuré du dispositif (Zaffran & Vollet, 2016).

## 3. Éléments de conclusion

En somme, toute conversion se réalise dans un espace social, à savoir « un environnement adéquat qui permet la mise en route, le basculement du regard sur soi et sur la situation et le renforcement du processus » (Moriau & Cornil, 2014, p. 9). En ce sens, le soutien familial ou

les réseaux de sociabilités peuvent constituer des ressources permettant de soutenir et aider les individus lors de période de transition (Doray, Picard, Trottier & Groleau, 2009). Une focale centrée sur ces personnes signifiantes permettrait de mieux comprendre le réengagement en formation des jeunes et cerner le rôle de l'entourage social dans ce processus.

# CHAPITRE 5 : LE PARADIGME DE LA TRANSACTION SOCIALE

Le paradigme de la transaction sociale vient clore ce cadrage théorique en proposant une approche qui permette d'appréhender les trajectoires scolaires des jeunes en alliant divers niveaux d'analyse et d'interprétation afin de situer leurs discours dans une perspective globale et dynamique tout en se centrant sur « les transformations entrain de se faire » (Foucart, 2010, p.9). Il s'agit d'une part, d'un paradigme épistémologique visant à mieux saisir les processus de formation dans leur dimension holistique et dialectique et d'autre part, d'une approche écologique permettant « d'analyser le processus de formation à l'intérieur des dynamiques transactionnelles qui caractérisent les systèmes d'action concrets de la quotidienneté » (Chello, 2013, p.91).

## 1. Définition

Le concept de transaction sociale s'est construit sur la base d'éléments empruntés à diverses disciplines telles que l'économie et le droit, bien que l'ancrage de cette notion se situe fondamentalement dans une orientation sociologique prenant sa source de deux courants: la sociologie du conflit qui propose une lecture de la vie sociale comme étant structurée par des couples de tensions opposés ; l'écologie sociale (issue de l'Ecole de Chicago) qui postule que les redistributions de l'espace urbain conduisent à l'émergence de conflits et d'accommodations entre les diverses générations de migrants aux Etats-Unis (Blanc, 2009 ; Gibout, Blanc & Foucart, 2009). Loin d'appréhender le fait social dans une perspective dichotomique, la transaction sociale a pour visée de « dépasser la théorie de la reproduction sociale (Bourdieu, 1971) et celle de la production sociale (Touraine, 1973) en montrant leur part respective de vérité » (Gibout *et al.*, 2009, p.2). En ce sens, ce concept se centre autour de la régulation des conflits en soulignant les logiques qui les sous-tendent, et ceci, afin de mettre en lumière une perspective bilatérale qui prend en compte tant l'individu que le collectif dans lequel il s'inscrit : « les individus construisent la société dans laquelle ils vivent [...] dans le même temps, la société reproduit ces individus » (Gibout *et al.*, 2009, p.2).

La transaction sociale est à appréhender tant comme un processus, incluant des échanges, des négociations, des rapports de pouvoir et d'imposition, que comme un produit, puisque l'entrelacs de ces différentes dimensions aboutit à un compromis pratique, qui ne saurait être nécessairement une compromission (Gibout *et al.*, 2009). En somme « le processus transactionnel est construit par le jeu des acteurs en présence pour faire avancer une question, aucun ne perdant la face en rapport à ses idées propres. Le résultat est un produit transactionnel qui, en vertu du caractère instable, provisoire et renégociable de la transaction, pourra tôt ou tard être remis en cause (Ledrut, 1976) » (Gibout *et al.*, 2009, p.2).

Il convient de souligner que la notion de transaction sociale ne constitue pas une doctrine

formalisée ni un « mouvement structuré mais une mouvance » (Blanc, 2009, p.34). La transaction sociale peut être appréhendée comme un paradigme méthodologique interdisciplinaire permettant « [d'] orienter le regard du sociologue vers les conflits ouverts ou larvés, les rapports de forces, les jeux informels, les 'négociations silencieuses' » (Blanc, 2009, p.30). Il s'agit d'une forme de filtre, permettant d'interpréter la réalité (Chello, 2013) et ainsi, saisir les pratiques sociales des acteurs (Fusulier & Marquis, 2009).

## 2. Un analyseur des pratiques sociales des acteurs

Le paradigme de la transaction sociale représente un analyseur permettant de comprendre les pratiques sociales des acteurs, en se basant sur des dimensions définies selon deux registres (Fusulier & Marquis, 2009). Il s'agit d'une part des *dimensions structurelles*, qui se réfèrent aux forces en présence (les caractéristiques du système social, les ressources/contraintes objectives, la configuration d'interdépendances, le poids de la matérialité, etc.) d'autre part des *dimensions structurales* qui renvoient aux symboles en présence (le contexte culturel, les cadres cognitifs et normatifs, les principes de sens, etc.). Chaque pratique sociale est interprétée comme un moment de transaction entre des acteurs, individuels ou collectifs, dont les attitudes et gestes sont guidés « par l'effet conjoint des conditions structurelles et structurales dans lesquelles ils évoluent » (Fusulier & Marquis, 2009, p.25). En ce sens, la transaction offre une vision de la vie sociale comme résultant d'une confrontation entre divers acteurs engagés dans des relations en partie conflictuelles qui négocient des zones d'entente en fonction de leur capacité à s'imposer vis-à-vis des autres. La transaction sociale permet de décrire le monde social en prenant en compte la perspective structurelle et structurale nous invitant à « investiguer ce que cet état particulier autorise et fait peser comme contraintes sur les individus et les groupes dans leurs interactions en même temps qu'elle questionne les effets producteurs ou reproducteurs qui en découlent » (Fusulier & Marquis, 2009, p.32).

Ainsi, ce paradigme permet d'appréhender les dynamiques sociales en prenant en considération les pans individuels et collectifs afin d'articuler l'affectif, le social et le culturel pour saisir comment ces aspects se traduisent dans la réalité des acteurs (Fusulier & Marquis, 2009). La transaction sociale peut être considérée comme une notion heuristique permettant de mieux comprendre les faits sociaux et déceler la combinaison entre la liberté et la marge de manœuvre dont disposent les acteurs ainsi que les contraintes des systèmes qui pèsent sur eux (Gibout, Blanc & Foucart, 2009). Nous développerons ci-après davantage cet aspect lorsque nous aborderons les notions d'agentivité et d'actorialité.

## 3. La négociation

La négociation constitue une ressource théorique mobilisée par la transaction sociale. Dans la mesure où cette dernière s'actualise à travers la négociation, ces deux concepts sont intimement imbriqués lorsqu'il s'agit d'analyser les pratiques sociales (Fusulier & Marquis, 2009). La négociation sous-tend un jeu de pouvoir et de contre-pouvoir relatif à un problème à résoudre. En ceci, les relations de pouvoir ne peuvent être régies par une asymétrie complète, auquel cas la négociation serait supplantée par une imposition unilatérale ou l'un des deux

partis imposerait sa vision sur l'autre (Fusulier & Marquis, 2009). Afin qu'une négociation s'engage, une marge de manœuvre est nécessaire pour que les acteurs puissent interagir dans le but de poursuivre leurs intérêts respectifs à travers une démarche cognitive. On ne peut prédire l'issue de ces négociations, indépendamment d'une connaissance fine du contexte, des acteurs et des enjeux qui animent les échanges, la négociation suppose toujours une part d'imprévisibilité, cette dernière étant « une situation semi-structurée où tout n'est pas possible (notamment en fonction du rapport de force et du contexte) mais où plusieurs réactions sont cependant envisageables » (Fusulier & Marquis, 2009, p.25). La négociation revêt donc une part d'incertitude dans la mesure où il s'avère impossible de prédire avec certitude la solution qui émergera du processus, comportant une dimension partiellement aléatoire qui laisse place à l'émergence d'éventuelles inventions (Fusulier & Marquis, 2009). L'intérêt de ce concept réside dans la manière dont il permet d'appréhender les interactions des acteurs en mettant en exergue les enjeux qui guident leurs actions, les stratégies mises en œuvre dans les relations de pouvoirs ainsi que les potentielles inventions qui peuvent découler de ce processus (Fusulier & Marquis, 2009).

## 4. La double transaction sociale

Au sein du processus de négociation se joue pour les acteurs une double transaction, concept qui a été théorisé par Claude Dubar (1992). Dans cette optique, la transaction sociale se réfère d'une part à la régulation des conflits au sein des interactions sociales, qui peuvent être appréhendées comme « objectifs » et d'autre part aux conflits internes à l'acteur considérés quant à eux comme « subjectifs ». Les transactions s'opérant dans un double mouvement dialectique, Dubar (1992) qualifie ces transactions de biographiques (avec soi-même) et relationnelles (avec les autres) conceptualisées à travers la dénomination de « double transaction » (Carvajal, 2013). La construction des identités se situe au cœur de l'articulation entre ces deux mécanismes dans la mesure où « l'identité est en permanence travaillée par des incertitudes et des doutes sur ego et alter, le proche et l'étranger » (Foucart, Blanc, Gibout & Stoessel-Ritz, 2013, p.9). Les produits de cette double transaction peuvent être compris, selon la logique transactionnelle, comme un espace où les valeurs véhiculées aux acteurs durant leurs processus de socialisation peuvent se déployer, mais également où de nouvelles valeurs peuvent germer (Carvajal, 2013). Ainsi, ce paradigme propose une distinction entre les innovations de croissance, qui favorisent le développement du système tout en respectant sa propre logique et les innovations de rupture qui elles vont supposer un dépassement des limites du système et qui initieront le changement de ce dernier (Carvajal, 2013 qui cite Rémy, 1996). Il serait intéressant d'approfondir la notion d'innovation, de rupture et de croissance en se référant aux apports de Chello (2013) qui conceptualise l'incertain dans la formation à travers le paradigme de la transaction sociale.

## 5. L'incertain dans le processus de formation

Le paradigme de la transaction sociale conçoit l'incertain comme un concept se situant au cœur des réflexions sur la genèse et la transformation du fait social (Chello, 2013). L'incertain peut être défini comme ce « qui n'est pas fixé-déterminé à l'avance » (Chello, 2013, p.86),

rejoignant la notion d'imprévisibilité dans les parcours sociaux définis ci-avant. Il s'agit donc d'un phénomène mouvant et instable dont l'issue ne peut être prédéterminée *a fortiori.* Remettant en question les savoirs et les représentations communes de acteurs, les situations incertaines sont considérées comme une crise ou même une fracture, ces situations influencent « les modalités ordinaires par lesquelles les sujets pensent et agissent le monde des représentations sociales qu'ils habitent habituellement » (Chello, 2013, p.86). L'incertain peut ainsi être vécue comme une menace par les acteurs, un sentiment d'insécurité où « les sujets se retrouvent confrontés à un système de règles et routines qui a perdu son sens originaire et qui ne donne plus les points de référence nécessaires pour orienter l'action » (Chello, 2013, p.87). Dans cette optique, on se rapproche du modèle de la crise dans les bifurcations comme le souligne Bidart (2006) : « le fait qu'il y ait une crise suivie d'un basculement implique un moment d'incertitude, de rupture temporelle et d'ouverture du 'monde des possibles' » (p.36). Les changements induits par la bifurcation déstructurent les schèmes de valeurs et de représentations propres aux acteurs, impliquant un retour à l'équilibre produit par cette rupture. En ce sens, le sentiment d'incertitude conduit à un double processus conjoint: s'il fragilise les structures existantes, il comporte également des dimensions productives et créatives puisque « l'incertain oblige les sujets à se confronter avec le vide de sens dans lequel ils se retrouvent, en reconnaissant leur capacité d'agir et donc leur capacité de construire des nouvelles significations à attribuer à la réalité externe » (Chello, 2013, p. 87).

L'incertain met en exergue le principe d'aporie dans les théories pédagogiques, postulant une dualité entre le processus de conformation, qui vise à stabiliser et asseoir le sens et les grammaires de l'action et le processus de transformation qui quant à lui, postule leur renouvellement continu (Chello, 2013). Cette distinction rejoint l'idée selon laquelle la résolution de situations incertaines conduit à une innovation de rupture ou de croissance qui ne saurait se situer dans une perspective dichotomique. En effet, il convient de ne pas sombrer dans un clivage dualiste, où tout ne serait que conformation ou transformation pure. Par exemple, un jeune qui s'inscrit dans un processus de raccrochage peut se conformer aux nouvelles règles et normes de l'environnement éducatif dans lequel il s'inscrit tout en actualisant et transformant son rapport au savoir et aux enseignants. Ainsi, le paradigme de la transaction sociale permet une lecture dynamique qui prend en compte les couples d'opposition tels que le passé et l'avenir, la stabilisation et l'innovation, la prévisibilité et l'imprévisibilité afin d'offrir une interprétation du social au plus proche de la réalité vécue par les acteurs (Chello, 2013).

## 6. L'agentivité et l'actorialité

Le paradigme de la transaction sociale, qui vise à dépasser le rapport binaire entre les perspectives déterministe et post-moderniste, invite à théoriser l'agir formatif perçu comme étant « semi structuré » et « semi-aléatoire » (Rémy, 1996, p.12 cité par Chello, 2013, p.92). L'agir formatif permet de mettre en lumière la marge de manœuvre dont disposent les individus en lien avec les limitations auxquelles ils sont aux prises dans leur processus de formation: « l'action individuelle n'est pas seulement le produit de l'intentionnalité humaine 'tout entière absorbée dans la synchronie d'un processus en train de se faire' [...] mais elle est

ancrée dans la dimension intersubjective et historique de l'agir collectif » (Chello, 2013, p.92). Comprendre le décrochage et le réengagement en formation nécessite de saisir le positionnement des individus vis-à-vis de leur potentiel d'action et le vécu relatif à leurs expériences, ce qui permet d'introduire les concepts d'agentivité ou d'actorialité, la posture actionnelle des acteurs se positionnant entre ces deux pôles.

L'agentivité se réfère aux situations dans lesquelles l'action d'un individu est considérée comme « agie » par un quelqu'un d'autre ou des circonstances extérieures (Carvajal, 2019). Dans ce cas de figure, l'autonomie de l'acteur est restreinte. A l'inverse, l'actorialité renvoie aux situations dans lesquelles l'individu s'attribue la responsabilité de son action en qualité d'acteur, l'autonomie étant ici plus prégnante (Carvajal, 2019). Les transitions entre une posture et l'autre sont apprises par les acteurs à travers un processus « non linéaire d'assomption, d'attribution et d'auto-attribution des schémas interprétatifs complémentaires, à l'intérieur de transactions activées par les acteurs sociaux entre eux et avec les objets (naturels et sociaux) » (Chello, 2013, p. 92). Les moments de bifurcations s'avèrent constituer des moments charnières où l'on peut déceler les logiques de choix, les mécanismes de reproduction sociale et de déterminisme social qui se heurtent et se négocient conjointement (Bidart, 2006). Par exemple, Doray *et al*. (2009) soulignent que le choix des parcours scolaires ainsi que l'orientation scolaire et professionnelle ne peuvent être analysés uniquement selon un processus de décision individuelle, ce dernier étant fortement lié aux processus décisionnels institutionnels. L'agir formatif dans les situations d'incertitude permet ainsi d'articuler l'individu dans un collectif et saisir le degré d'autonomie et d'hétéronomie dont il dispose. Ceci permet d'appréhender les trajectoires scolaires dans une vision globale et totalisante qui ne saurait faire fi des interactions qui animent conjointement l'agir individuel et collectif ainsi que les dimensions structurales et structurelles qui les composent.

# DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE

## 1. Posture épistémologique

Cette partie a pour visée de définir la posture épistémologique qui sous-tend l'élaboration de ce travail afin d' « indiquer le paradigme de recherche dans lequel s'inscrivent les choix théoriques et méthodologiques effectués » (Charmillot, 2018a, p.1). Cet aperçu ne saurait être dissocié de la « querelle des méthodes » (Schurmans, 2011, p.35), débat opposant encore le paradigme compréhensif au paradigme explicatif. Si cette réflexion n'est pas d'ordre méta-épistémologique, il convient néanmoins d'ancrer notre posture en soulignant les divergences entre ces deux paradigmes afin de mieux comprendre l'orientation épistémologique défendue dans cette recherche. Ce n'est qu'à ce titre qu'il sera possible de saisir non seulement le *pourquoi* d'une telle posture, mais également *comment* cette dernière sera mise en œuvre d'un point de vue méthodologique.

### 1.1. Caractéristiques du paradigme compréhensif

Notre démarche de recherche s'inscrit dans le paradigme compréhensif. Dans cette perspective, il s'agit de nuancer la portée des déterminismes (biologiques, environnementaux, historiques, culturels, sociaux) qui pèsent sur les individus, afin de rendre compte de leur limite explicative : on ne peut, à travers cette unique focale, saisir les phénomènes sociaux humains, cette dernière ne permettant pas « d'aborder le travail constant de production de sens qui caractérise notre humanité » (Charmillot & Dayer, 2007, p.132). Pour ce faire, l'approche compréhensive se fonde sur la recherche de *sens,* permettant de saisir les significations que les acteurs attribuent à leurs actions en prenant en considération le contexte socio-historique dans lequel ils s'inscrivent (Charmillot, 2018a). Cette démarche permet de mettre en lumière conjointement des logiques d'action à la fois individuelles et collectives (Charmillot & Dayer, 2007). Au cœur de cette dialectique, le langage occupe un rôle central dans « l'élaboration des significations de l'expérience propre, dans la validation de l'expérience intersubjective et dans la constitution du savoir collectif » (Schurmans, 2009, p.93). À ce titre, le produit langagier est appréhendé comme « médium de l'intercompréhension », étant à la fois le vecteur de la constitution de l'individualité et de la collectivité (Schurmans, 2011). En somme, cette posture participe à rompre avec une vision dichotomique, voire polarisée du fait social, sous-tendue par les oppositions communément avancées (subjectivisme – objectivisme, individualisme – holisme, reproduction – production sociale) (Schurmans, 2009) en dépassant le clivage entre explication et compréhension (Charmillot & Dayer, 2012).

Dans le cadre de ce travail, l'approche compréhensive constitue le paradigme adapté à notre objet de recherche, cette orientation épistémologique apparaissant *in fine* comme allant de soi au vu de « l'incapacité des démarches objectivantes à constituer en objet ces significations que les humains expriment et échangent » (Schurmans, 2009, p.93). Par là, cette approche nous invite à saisir les parcours scolaires des jeunes à travers un double regard, qui s'affranchirait d'une lecture purement déterministe afin de redonner une place centrale aux significations accordées par les acteurs à leur expérience scolaire antérieure, à leur réengagement en formation, à leur rapport aux autres ou encore à soi, tout en prenant en compte le contexte

social, culturel et organisationnel dans lequel ils s'insèrent. Or, la définition d'une posture épistémologique ne repose pas uniquement sur le choix d'un paradigme de recherche. Afin d'ancrer notre posture, nous avons respecté une cohérence entre quatre pôles qui caractérisent toute démarche de recherche (Charmillot & Dayer, 2007 qui citent Bruyne, Herman & de Schoutheete, 1974). Ainsi le pôle épistémologique compréhensif s'inscrit en cohérence avec le pôle théorique, notamment grâce au recours au paradigme de la transaction sociale permettant de saisir la dialectique entre action individuelle et activité collective. Le pôle morphologique (se référant à la construction des savoirs) ainsi que le pôle technique (relatif aux outils méthodologiques mobilisés), ont été pensés de manière interdépendante avec les deux autres dimensions, comme nous le détaillerons ci-après.

### 1.2. Construction de la démarche compréhensive

La production des connaissances sous-tendues par l'approche compréhensive repose sur une logique circulaire qui « donne à l'investigation progressive du terrain (TE) une importance semblable à celle qui est apportée par l'investigation théorique [...] [et] qui vont ainsi de concert et se nourrissent mutuellement » (Schurmans, 2009, p.98). À travers cette logique s'opère une triangulation entre chercheur, théorie et terrain, considérés comme les « trois instances de ce mouvement de conquête de l'objet » (Schurmans, 2009, p.98). Dans le cadre de notre recherche, cette perspective dialectique a participé à orienter, construire, redéfinir et remanier notre objet de recherche afin d'aboutir à un produit « finalisé » somme toute bien différent de l'orientation initiale. Il serait ardu de retracer l'ensemble des réflexions et ajustements opérés tout au long de ce travail, mais il nous paraît néanmoins central de mentionner qu'à travers ce processus itératif nous avons, au gré de l'avancement, confronté conjointement les aspects théoriques aux informations empiriques afin de redéfinir notre cadrage théorique et par là, l'analyse. Comme le mentionne Kaufmann (1996), les modèles théoriques se doivent d'être mis en perspective avec les faits, et ce de manière contrôlée et régulière. Dans ce contexte, la théorie est appréhendée comme un instrument qui « devrait savoir rester souple, variable, évolutif » (p.24). À travers cette démarche, nulle conception théorique ne se trouve « figée », permettant ainsi au chercheur de s'adapter au matériau produit et de questionner ses présupposés initiaux, voire même de s'affranchir des conceptions naïves qui l'animaient. Pour ne citer qu'un exemple, nous pensions initialement que la rupture scolaire résultait de manière quasi systématique d'une décision individuelle, souvent décidée et assumée par les apprenants. Or, à travers ce mouvement dialectique notre conception s'est progressivement affinée, permettant d'une part, de dessiner une réalité plus nuancée et d'autre part, de réviser à la fois notre cadrage théorique initial, nos questions de recherche et même, nos croyances personnelles issues du sens commun.

Dans cette perspective, le rapport à l'objet apparaît modifié puisqu'à l'extériorité revendiquée dans l'approche positiviste, le chercheur se doit, dans une visée compréhensive d'appréhender son objet de l'intérieur « ne [pouvant] se soustraire à cette implication et se [trouvant] lui-même affecté comme il affecte autrui et l'environnement dans lequel il s'insère » (Charmillot & Dayer, 2012). Ce rapport à l'objet laisse apparaître une conception qui articule

conjointement intervention et recherche (Schurmans, 2009), aspect que nous développerons ci-après lorsque nous traiterons de la conduite d'entretien (point 3.4).

## 2. Outils méthodologiques

Dans cette partie il s'agit de présenter la méthode utilisée, ce que nous pourrions concrètement appréhender comme le « procédé », soit la manière de faire du chercheur (Charmillot & Dayer, 2007). À noter que le choix des outils méthodologiques ne saurait s'abstraire d'une réflexion relative à leur congruence avec la perspective épistémologique définie, assurant ainsi une cohérence entre ces deux versants (Schurmans, 2009).

### 2.1. Entretien compréhensif

Dans cette recherche, l'entretien compréhensif nous a semblé constituer un outil méthodologique approprié pour diverses raisons. Tout d'abord dans la mesure où l'enjeu central de cette méthode consiste à « [...] propos[er] une combinaison intime entre travail de terrain et fabrication concrète de la théorie » (Kaufmann, 1996, p.24) elle se situe dans la dynamique circulaire d'élaboration des savoirs propre à la démarche compréhensive. Par ailleurs, le choix de cette méthode est légitimé par la problématique de recherche. En effet, comprendre l'auto-perception des jeunes quant à leur parcours scolaire nous invite à saisir le sens et les significations que les acteurs attribuent aux expériences et événements vécus. À ce titre, l'entretien compréhensif s'avère adapté dans la mesure où il se réfère à « [...] une configuration interindividuelle où une personne sollicite la parole d'une autre à propos d'un sujet donné, en lui reconnaissant de façon effective un droit à l'intersubjectivité, c'est-à-dire un droit à une subjectivité autonome » (Matthey, 2005, p.5). Dans cette optique, le sujet n'est pas « mis entre parenthèses » en vue d'appréhender son parcours dans une perspective déterministe selon une approche causaliste du phénomène (Schurmans, 2009). *A contrario*, le sujet et par là sa propre perception font partie intégrante de la démarche, laissant entrevoir le rôle essentiel du langage dans une posture compréhensive. Vecteur de représentations individuelles et collectives, le produit langagier est considéré comme « une des meilleures voies d'accès au social » (Demazière, 2005, p.1). Ainsi, ce type d'entretien se justifie au regard de la problématique et plus largement au vu de la posture épistémologique adoptée.

Bien que nous ayons opté pour des entretiens de type compréhensif, ces derniers s'imprègnent pour part, des principes propres à l'entretien biographique nous permettant à juste titre de qualifier notre méthode « d'entretien compréhensif à *caractère biographique* ». La méthode biographique représente « un instrument analytique permettant d'accorder une grande importance aux interprétations que les acteurs donnent de leur action, des situations vécues, des événements de leur vie » (Demazière, 2011, p.64). Selon cette approche, les témoins produisent un discours sur leur parcours en sélectionnant certains événements et épisodes de leur vie (Demazière, 2011). À travers cet échange, ils partagent les « fragments d'histoires de vie » (Demazière, 2005, p.2) les plus signifiants pour eux, dans un processus narratif où il s'agit d'organiser et d'agencer ces éléments en vue de les mettre en cohérence et leur attribuer un sens (Demazière, 2011). Cette approche s'inscrit dans une perspective éminemment narrative et dialogique, articulant conjointement une dimension subjective, renvoyant au

dialogue intérieur du témoin, et la dimension intersubjective, se référant aux relations avec autrui et qui contribuent conjointement à produire des significations biographiques (Demazière, 2011). Par conséquent, cette approche apparaît comme un outil privilégié lorsqu'il s'agit d'essayer de comprendre tantôt comment les individus se sont retrouvés dans une situation donnée, tantôt comment ils procèdent pour gérer, voir s'extraire de cette dernière (Charmillot, 2018b). En ce sens, saisir les dynamiques de décrochage et raccrochage scolaires à travers cette focale nous paraît constituer une méthode appropriée.

### 2.2. Elaboration du canevas d'entretien

Des entretiens de type semi-directif ont été menés afin de favoriser la liberté de parole des sujets en leur permettant de structurer eux-mêmes leur pensée vis-à-vis de l'objet de recherche, tout en maintenant une certaine directivité par le biais d'interventions visant à recentrer le discours ou approfondir un aspect jugé pertinent que les témoins n'auraient pas développé spontanément (Ruquoy, 1995). Pour ce faire, nous avons au préalable élaboré un canevas d'entretien[14], soit une « grille de questions » (Kaufmann, 1996, p.44) constituant un guide utilisé par le chercheur afin de « [...] faire parler les informateurs autour de sujet, l'idéal étant de déclencher une dynamique de conversation plus riche que la simple réponse aux questions, tout en restant dans le thème » (p.44). Dans cette perspective, nous avons conçu un guide comportant une quinzaine de questions regroupées par thème, soit six au total. Pour chaque thème, nous avons tenté d'imaginer en amont un ensemble de réponses qu'aurait pu fournir l'informateur afin de noter d'éventuelles relances (Kaufmann, 1996) et ainsi, favoriser la fluidité des échanges lors de l'entretien.

Les questions, et plus largement l'enchainement des thématiques abordées, ont été agencées selon une certaine logique afin d'éviter une forme de discontinuité dans les interactions. Pour ce faire, l'entretien a débuté par quelques questions générales invitant les jeunes à se présenter et décrire brièvement leur situation, permettant de « rompre la glace » (Kaufmann, 1996, p.45) et d'instaurer un climat de confiance. S'en suivaient ensuite des questions relatives à des thématiques centrales en lien avec notre problématique : l'expérience scolaire antérieure, la période de déscolarisation, le retour en formation, les autrui significatifs et l'auto-perception/projets futurs. Bien que l'ordre précité se calque sur une logique temporelle, l'enjeu n'était pas de cantonner nos échanges à ce séquençage. Pour ce faire, nous avons au gré du discours des jeunes interviewés, remanié la logique des questions afin de respecter « l'ordre d'exposition de la pensée du répondant » (Ruquoy, 1995, p.77), et ce, en vue d'assurer une interaction spontanée et continue. Quoi qu'il en soit, le souci de garantir une certaine logique dans les questions adressées aux informateurs revêt un aspect central puisque le degré d'engagement de la personne interviewée dépend principalement de la confiance qu'elle prête à l'interviewer : une suite de questions « déconnectées » peuvent induire une « indication négative » (Singly, 1992 cité par Kaufmann, 1996, p.44) et ainsi contrevenir à l'engagement de la personne interviewée.

[14] Voir Annexe 4 : canevas d'entretien.

## 3. Procédure de production de données

### 3.1. Les informateurs (Kaufmann, 1996)

La population ciblée par notre recherche concerne les jeunes en réinsertion professionnelle/scolaire âgés de 18 ans minimum et 25 ans ne présentant aucun trouble cognitif ou psychiatrique diagnostiqué pouvant entraver leur discernement. Sur la base de ces critères de sélection, nous avons mené des entretiens avec huit jeunes âgés de 18 et 21 ans (cinq garçons et trois filles). Au moment de l'enquête, les jeunes se trouvaient en rupture scolaire et fréquentaient une structure de relégation, nommée Semestre de Motivation (SEMO). Une description de chaque participant sera proposée ultérieurement (au point 5). Pour l'heure, il convient d'expliciter brièvement les principes et le fonctionnement de cette structure afin que le lecteur puisse saisir le contexte de réengagement en formation dans lequel se trouvent les acteurs.

### 3.2. Semestre de Motivation (SEMO)[15]

Dans le cadre de sa mission et de ses activités, l'œuvre suisse d'entraide ouvrière (OSEO) Genève propose un Semestre de Motivation (SEMO) à l'attention des jeunes âgés de 16 ans révolus et jusqu'à 25 ans ayant quitté l'école obligatoire sans formation professionnelle achevée (CFC, AFP). À noter que les semestres de motivation sont organisés par des institutions à but non lucratif agréées par le Secrétariat d'Etat à l'économie (SECO) et sont d'une durée de 6 mois renouvelable, pouvant aller jusqu'à maximum 18 mois. Ce programme vise à trouver une solution adaptée aux besoins des participants (projet professionnel et/ou scolaire), favoriser leur insertion rapide et durable dans le monde du travail et les aider à croire en leur potentiel de réussite. Plus concrètement, le SEMO a pour objectif d'aider les bénéficiaires à développer leur confiance en leurs capacités, à définir un projet professionnel ainsi qu'à remettre à niveau ou acquérir des compétences professionnelles afin d'intégrer un apprentissage. Les moyens mis en œuvre sont divisés en trois pôles autour desquels les activités du SEMO se déploient, à savoir l'orientation, la motivation et l'insertion, comme explicité ci-dessous.

| | |
|---|---|
| **Orientation** | • Bilan avec un-e conseiller-ère et entretien hebdomadaire de suivi.<br>• Entretiens d'information. |
| **Motivation** | • Création et commercialisation d'objets et mobilier design sous la marque Izzy Design.<br>• Soutien actif à la recherche d'une place d'apprentissage.<br>• Travaux personnels en vue de favoriser le développement de l'autonomie et la confiance en soi sous la supervision d'un-e formateur-trice. |
| **Insertion** | • Création/développement du réseau professionnel, stages en entreprise. |

[15] Œuvre suisse d'entraide ouvrière (2016). Semestre de Motivation. Repéré à https://www.oseo-ge.ch/programmes/semestre-de-motivation/

En pratique, le SEMO propose des cours de remise à niveau en mathématiques et en français ainsi que des formations qui mettent l'emphase sur l'approche du monde professionnel, la bureautique ainsi que le civisme. Enfin, le SEMO propose des ateliers (créatif, bois, do-it-yourself et multimédia) pour permettre aux bénéficiaires de se familiariser avec un rythme de travail et acquérir les compétences nécessaires au monde professionnel.

### 3.3. Modalités de recrutement et déroulement des entretiens

Les personnes interviewées se sont portées volontaires pour participer à notre recherche. Dans la mesure où nous effectuions un stage au sein de cette structure, nous étions connus de la plupart des jeunes. Dans ce contexte, nous avons expliqué que nous recherchions des personnes intéressées pour participer à un entretien dans le cadre d'un travail de mémoire lors d'une réunion rassemblant tous les bénéficiaires ainsi que les professionnels. Nous avons explicité les conditions de participation, les objectifs de notre recherche ainsi que les aspects relatifs à l'entretien (durée, anonymisation des informations, enregistrement, organisation pratique). Durant la journée, nous sommes passés dans les différentes salles afin d'échanger individuellement avec les personnes ayant manifesté un intérêt, en vue de répondre à d'éventuelles questions et clarifier à nouveau certains aspects relatifs à la recherche. À ce moment, il nous a paru essentiel d'expliciter le format de l'échange dans la mesure où certains se représentaient initialement l'entretien comme une sorte d' « interview journalistique » où ils devraient alors répondre à une suite de questions dans un contexte discursif peu naturel. Nous avons mis l'emphase sur la dimension « conversationnelle » que sous-tendait notre approche afin de comprendre leur propre perception relative à leur parcours scolaire. Pour finir, une date et d'un lieu de rencontre ont été convenus. Si la majorité a souhaité mener l'entretien dans une salle vacante du SEMO, deux d'entre eux ont souhaité nous rencontrer à l'extérieur, dans un tea-room.

Pour chaque entretien, nous étions disposés autour d'une table, face à face, dans un environnement calme. Avant de commencer, nous avons signé le formulaire de consentement[16] et récapitulé les objectifs de la recherche, les aspects relatifs à l'enregistrement et la procédure d'anonymisation des informations. À noter que l'entièreté des entretiens a été menée entre le mois de mars et juin 2019 et qu'ils sont de durée variable (entre 35 minutes et 1 heure 30).

### 3.4. Conduite d'entretien

Le discours recueilli dans le cadre d'un entretien ne peut être appréhendé comme un produit langagier dissocié des conditions de production et de coproduction dans lequel il s'insère (Demazière, 2005). Comme le mentionne Matthey (2005) la méthodologie se doit d'être appréhendée selon deux versants, épistémologique et ontologique. Si la première dimension se réfère à la posture du chercheur vis-à-vis de son activité, « ce qu' [il] fait quand [il] fait de la recherche » (Matthey, 2005, p.2), la seconde se rapporte au versant réflexif et éthique constitutif de l'acte de recherche en lui-même, à savoir la nature de cette activité. Dans cette idée, la méthodologie constitue « un espace de réflexion éthique au sens le plus littéral : un

[16] Chaque participant a reçu une copie du formulaire par e-mail. Un formulaire de consentement vierge se trouve en Annexe 5.

espace de réflexion sur la façon de 'diriger sa conduite' (le Petit Robert) en tant que personne qui cherche » (Matthey, 2005, p.2). Par conséquent, il nous paraît pertinent de rendre compte des conditions effectives dans lesquelles les entretiens ont été réalisés en nous centrant sur la posture adoptée dans le cadre de la relation d'enquête.

Dans la mesure où l'entretien se différencie des formes de communication communément adoptées (Ruquoy, 1995), ce type d'échange peut être assimilé à une forme d'intrusion dans la vie d'un individu, notamment induite par une asymétrique des rôles : c'est exclusivement l'enquêteur qui interroge une personne, qui elle, répond aux questions (Demazière, 2008). En ce sens, nous avons tenté de « briser cette hiérarchie » (p.47) pour reprendre les propos de Kaufmann (1996), en adoptant un style interactionnel proche de la conversation, permettant selon l'auteur d'atteindre des informations essentielles plutôt qu'un discours de surface. Pour ce faire, nous avons échangé avec les jeunes en évitant autant que faire se peut, une lecture automatisée des questions rédigées sur notre canevas, mais en réagissant de manière spontanée à leur discours. La proximité d'âge nous a également permis d'adopter aisément le tutoiement et d'user d'un style langagier informel, teinté d'expressions plus triviales. De plus, nous avons adopté une posture qui s'éloigne de la « sacro-sainte neutralité » (Demazière, 2005, p.5) en nous engageant dans l'échange. Cet engagement s'est traduit par des encouragements lorsque les témoins manifestaient un certain défaitisme par rapport à leur situation, des compliments, des tentatives d'interprétations ou des reformulations de certains propos, des remarques humoristiques ou encore des « ouverture de soi » permettant de partager des petites anecdotes personnelles. Comme le mentionne Kaufmann (1996), l'enquêteur se doit de ne pas rester cantonné à son rôle de celui qui pose des questions, mais également se montrer comme une « personne humaine » (p.53).

> L'enquêteur qui reste sur sa réserve empêche donc l'informateur de se livrer : ce n'est que dans la mesure où lui même s'engagera que l'autre à son tour pourra s'engager et exprimer son savoir le plus profond. Pour cela, c'est l'exact opposé de la neutralité et de la distance qui convient : la présence, forte bien que discrète, personnalisée (Kaufmann, 1996, p.52).

Dans cette perspective, nous avons manifesté tout au long de l'entretien, une posture d'écoute active, d'empathie et de bienveillance en prenant garde à éviter tout jugement de valeur dans nos interventions.

## 4. Interprétation des informations

Pour conclure, il convient de présenter la manière dont les informations produites ont été analysées dans le cadre de cette recherche.

### 4.1. Retranscription des entretiens et tableaux pré-analytiques

Dans un premier temps, nous avons retranscrit l'entièreté[17] des entretiens menés de manière littérale en allégeant parfois l'écrit de certains tics langagiers qui peuvent alourdir le discours (« bon », « genre », « euh ») afin de maintenir une certaine lisibilité des propos des témoins.

[17] La retranscription des entretiens fait l'objet d'un document à part qui n'est pas joint au travail ci-présent.

Nous avons scrupuleusement respecté l'ordre des mots/des phrases et indiqué les éventuelles interruptions ainsi que les tours de parole. Par ailleurs, les informations permettant d'identifier les témoins ont été anonymisées en vue de garantir la confidentialité. Dans un second temps, nous avons réalisé pour chaque entretien des tableaux pré-analytiques permettant de catégoriser les propos des témoins par thème spécifique (contexte familial, expérience scolaire, décrochage, retour en formation, autrui significatifs, évolution identitaire, relations amicales, expériences professionnelles). Ce travail a constitué une étape préliminaire nous permettant de choisir ensuite une méthode d'analyse adaptée au matériau produit.

### 4.2. Deux méthodes d'analyse

Afin de répondre à nos questions de recherche, il nous a paru pertinent de combiner deux méthodes d'analyse : **une analyse de processus** et **une analyse thématique**.

**L'analyse de processus** a été mobilisée en vue de comprendre le décrochage et le réengagement en formation des jeunes, ces phénomènes résultant d'un processus qui s'étend sur la durée : comprendre « pourquoi » un individu quitte le système éducatif et « pourquoi » il souhaite le réintégrer ne peut être dissocié d'une dynamique complexe et évolutive intégrant un ensemble de paramètres s'inscrivant dans des temporalités multiples et parfois et non-linéaires. En ce sens, l'analyse de processus s'avère constituer une méthode adaptée « lorsque l'analyse porte sur un phénomène qui incorpore du temps. Mais elle se justifie aussi lorsque la problématique exige de donner du sens à des situations qu'une analyse synchronique ne permet pas d'expliquer » (Bidart *et al.,* 2010, p.12). Dans cette perspective, le processus est appréhendé comme une histoire, qui comporte une combinaison de facteurs, d'événements et d'actions, nécessitant un travail tant de description que d'analyse afin de saisir le déroulement de celui-ci. Reconstituer cette « épaisseur temporelle » c'est donc saisir les éléments du contexte ou d'une situation (de nature physique, sociale, culturelle, structurelle, etc.), définis comme des *ingrédients*, qui jouent un rôle central dans l'élaboration et le déroulement du processus en question (Bidart *et al.,* 2010).

Ici, l'enjeu n'est pas de recenser l'entièreté des éléments du contexte, soit tous les facteurs ou encore les événements scolaires/familiaux/personnels relatés par les témoins, mais bien de repérer les plus discriminants[18]. À l'image du metteur en scène qui choisit les accessoires les plus adaptés pour sublimer les actions réalisées sur scène, le chercheur sélectionne les éléments pertinents participant à la compréhension du processus (Mercier & Oiry, 2010). Plus précisément, il s'agit de saisir la configuration particulière qu'entretiennent ces éléments significatifs (leurs interactions, leur influence réciproque, leur agencement, leur assemblage, leurs interconnexions) en vue de repérer la dynamique/le déroulement du processus, le moteur

[18] L'analyse ne vise pas à recenser tous les facteurs « de risque » ou de « protection » de décrochage et les événements scolaires/familiales identifiés dans leur discours, mais à les inclure dans la compréhension de leur vécu que s'ils permettent d'éclairer plus finement ces dynamiques de rupture. C'est donc volontairement que certaines caractéristiques de l'expérience scolaire ne sont pas prises en compte, bien que dans la littérature elles puissent être appréhendées comme des éléments centraux.

d'action à l'origine de ce mouvement et la réorientation induite par celui-ci (Pérocheau & (Bidart *et al.*, 2010 ; Correia, 2010 ; Bidart & Brochier, 2010).

Afin d'identifier ces *ingrédients pertinents* dans le discours des témoins, nous nous sommes centrés sur les éléments saillants et signifiants (ceux permettant de donner sens à leur expérience de raccrochage/décrochage) et leur articulation, afin d'élaborer une « typologie de processus », et non pas une « typologie de profil ». À travers cette analyse inter-individuelle nous avons mis en lumière quatre dynamiques de décrochage scolaire et deux dynamiques de réengagement en formation éprouvées par les acteurs qui font l'objet des **deux premiers chapitres** d'analyse (« Les raisons du décrochage scolaire » et « Le réengagement en formation »). Nous conclurons cette partie par une discussion générale permettant d'entrevoir ces dynamiques dans une perspective systémique et englobante, intégrant les dimensions structurelles du système d'enseignement.

**L'analyse thématique** a été mobilisée en vue d'identifier les autrui significatifs participant à les soutenir dans leur réengagement en formation ainsi que les changements et évolutions identitaires invoqués. Cette perspective nous a paru pertinente dans la mesure où indépendamment des dynamiques relevées, il s'agit de thématiques qui jalonnent le discours des témoins. En ce sens, cette approche permet de mettre en exergue des similitudes et des divergences relatives aux thématiques liées aux autrui significatifs et aux enjeux identitaires. Cette approche est mobilisée pour les **deux derniers chapitres** d'analyse (« Les autrui significatifs dans le retour en formation » et « Les processus de construction identitaire ») que nous conclurons chacun par une discussion générale.

L'enjeu d'associer ces deux approches se justifie par la volonté d'adopter un regard complémentaire sur les parcours scolaires des jeunes : une focale individuelle, voire interindividuelle, permettant de mettre en lumière des dynamiques de rupture ou de réengagement propres aux témoins, associée à une focale transversale, permettant d'intégrer des dimensions partagées par tous les acteurs.

### 4.3. Validité

Comme le souligne Kaufmann (1996), l'entretien compréhensif « [...] ne peut prétendre à un même degré de présentation de la validité de ses résultats que des méthodologies plus formelles car il renferme une part d''empirisme irréductible' » (p.26). Bien que l'auteur explique qu'il ne faille pas standardiser cette méthode, au risque de restreindre la « productivité inventive » (p.26) qu'elle sous-tend, il convient néanmoins de ne pas sombrer dans un tout subjectif. Il s'agit alors pour le chercheur de s'armer d'une rigueur méthodologique permettant d'éviter ces inconvenues et c'est ce souci de validité qui nous a préoccupé tout au long de cette recherche. En ce sens, le risque de surinterprétation a constitué un questionnement prégnant : peut-on ne pas prendre en compte une dimension de l'expérience scolaire/familiale d'un témoin, car elle ne semble pas constituer un « ingrédient pertinent » permettant de comprendre ce qui l'a conduit à arrêter sa scolarité (par exemple un membre de la fratrie en situation de

handicap, un sentiment de rejet de la part des pairs) ? Serait-ce un choix légitime ou une omission contrevenant à l'analyse empirique? Est-ce que les « typologies de processus » présentées masquent l'expérience singulière de chaque témoin au sein d'une étiquette somme toute peut-être trop générale ? S'agirait-il d'une généralisation abusive ? Ne voyons-nous pas parfois plus de similitudes dans les propos nous empêchant de cerner certaines subtilités marquant en réalité des divergences profondes de significations attribuées aux personnes ressources ? Quelles informations nous « laissons de côté » dans ce processus de tri que nous sommes amenés à faire ? Ce sont là d'innombrables questionnements qui émergent lorsqu'il s'agit d'interpréter les informations : ils animent le chercheur dans sa volonté de restituer une interprétation acceptable, voir « correcte » du fait social étudié en évitant les « excès interprétatifs » (Olivier de Sardan, 1996, p.2). Or, comme le mentionne Matthey (2005) :

> [...] la parole de l'autre est toujours un peu manipulée, indépendamment des préventions que prend le chercheur. Tout travail de recherche ne saurait être une autoscopie, et doit s'ouvrir à l'intersubjectivité. Mais il ne saurait être - réciproquement - un simple travail de paraphrase des discours recueillis. C'est à celui qui cherche qu'il appartient de faire l'intrigue - avec autorité et à partir d'une grille d'intelligibilité du réel qui lui est propre (p.6).

C'est donc en tant qu'apprentie-chercheur consciente des pièges de la surinterprétation que nous avons prêté attention à ne pas adopter pour autant une « attitude frileuse » (Olivier de Sardan, 1996, p.17) en exonérant les informations de toute balise interprétative et par là, basculer dans les travers inverses de la sous-interprétation. Fort des risques que peut induire l'analyse des informations produites, nous avons tenté de maintenir une légitimation empirique en nous octroyant à certains égards cette « prise de risque interprétatif » (Olivier de Sardan, 1996, p.17) permettant de mieux appréhender la réalité sociale.

## 5. Présentation des témoins

Pour conclure, il s'agit de dresser un portrait succinct des huit personnes que nous avons interviewées dans le cadre de cette recherche. Pour ce faire, nous avons opté pour une description sous la forme d'un tableau, comportant sept catégories distinctes. Ces dernières visent à présenter les caractéristiques personnelles des jeunes (âge, origine, contexte familial) ainsi que les différents aspects relatifs à leur trajectoire scolaire (scolarité, décrochage, retour en formation, projet professionnel). Le recours à ce modèle de présentation, quelque peu « schématique », pourrait sembler contrevenir à la démarche compréhensive adoptée. Dans ce registre, le lecteur pourrait s'attendre à une description plus fournie, détaillée, voire personnelle de chaque témoin. Dans la mesure où une composante descriptive a été intégrée à l'analyse empirique, nous avons néanmoins volontairement choisi de recourir à une modalité de présentation synthétique afin d'éviter les redondances.

| | Nicolas | Arjana | Tiago | William |
|---|---|---|---|---|
| **Âge** | 18 ans | 19 ans | 19 ans | 19 ans |
| **Origine** | Suisse et France | Balkans | Sud de l'Europe | Non renseignée. |
| **Contexte familial** | Ses parents divorcent à l'âge de 5 ans. Il part vivre en région transfrontalière avec sa mère de 7-16 ans. Il retourne à Genève vivre avec son père (sa belle-mère et son demi-frère plus âgé) suite au décès de sa mère. | Elle est la benjamine d'une fratrie, composé d'un frère et d'une sœur, avec lesquels elle entretient de très bonnes relations. Elle vit avec ses deux parents et son frère, actuellement sans emploi. | Il vit avec ses deux parents et sa sœur ainée. Il décrit sa famille comme étant soudée. | Il vit avec sa mère. Il n'a pas mentionné son père durant l'entretien. |
| **Scolarité** | Il a été scolarisé en France. L'école primaire s'est bien déroulée, les difficultés étant apparues à son arrivée dans un collège privé (l'équivalent du CO) : il redouble la 6e (9eHarmos) et rencontre des relations conflictuelles avec les enseignants et les autres élèves (moqueries). Sa mère le change d'établissement, mais il part après une semaine. | Elle rencontre des difficultés scolaires dès l'école primaire (en maths), conduisant à deux redoublements. Après le secondaire I, elle rentre en classe préparatoire de l'ECG où elle sera exclue suite à des résultats scolaires insuffisants. | Lors de la scolarité obligatoire, il a peu d'amis et joue beaucoup aux jeux vidéo, ce qui aura parfois une influence négative sur ses résultats scolaires. Après avoir redoublé la 1e année d'ECG, il décide au 2e semestre de quitter ce cursus afin d'intégrer une structure de réinsertion professionnelle. Il ne parviendra pas à trouver un apprentissage. | Après le secondaire I, il rentre à l'ECG où il effectue une année préparatoire et la 1e année, qui se soldera par une exclusion en raison d'une non-promotion. Il s'engage ensuite à l'école de commerce, où il sera renvoyé en raison d'absences répétées. |
| **Rupture scolaire** | Il est en rupture scolaire pendant deux ans : il reste à la maison et sort avec ses amis, notamment le soir. Il essuie de nombreux conflits avec sa mère à cette période. | Elle est déscolarisée pendant trois ans au cours desquelles elle tente de faire des stages et soumet de nombreux dossiers de candidature en vue d'intégrer une formation professionnelle. | Il est déscolarisé pendant un an et demi. A cette période, il cherche des places de stage et d'apprentissage. Il voit un peu ses amis et tente d'aider ses parents à la maison. | La rupture scolaire dure deux ans. Il dort toute la journée et voit ses amis. Il est suivi par des conseillères de Tremplin Jeunes et Cap Formations. |
| **Retour aux études** | Sur proposition de sa mère, il fréquente pendant deux ans un internat médical. Suite à cela, il se rend au SEMO sur proposition d'une conseillère de l'OFPC. | Une conseillère de l'OFPC lui propose deux mesures transitoires : des cours de remise à niveau scolaire à l'UOG (3 mois) et quelques mois plus tard, le SEMO. | Sur recommandation d'un ami qui fréquentait le SEMO, il décide de s'y engager. | Sur conseil d'amis ayant fréquenté le SEMO, il demande à sa conseillère de l'inscrire. |
| **Projet futur** | Il souhaite entreprendre un CFC dans un domaine manuel (maçon p.ex.). Il envisage de passer ensuite les tests d'entrée pour l'école de pompiers. | Son projet professionnel est encore indécis. Elle s'oriente *a priori* vers une filière professionnelle dans le domaine de l'horlogerie. | Il souhaite faire un CFC en tant qu'ASSC. Il aimerait ultérieurement être assistant chirurgical. | Il souhaite mener un CFC dans le domaine de la vente, mais il peine encore à se focaliser sur une orientation définie. |

| | Sophie | Ivana | Carlos | Gaspar |
|---|---|---|---|---|
| **Age** | 21 ans | 18 ans | 21 ans | 18 ans |
| **Origine** | Sud de l'Europe | Balkans (père) et Amérique du Nord (mère) | Amérique latine | France (mère) et Sud de l'Europe (père) |
| **Contexte familial** | Elle vit depuis 2 ans chez ses grands-parents à Genève, ses parents ayant déménagé en région transfrontalière. Elle a un grand frère. Sa famille est décrite comme soudée mais pas sur tous les plans. | Elle est la benjamine d'une fratrie de cinq enfants, qui n'habitent plus à la maison. Elle décrit sa famille comme étant compliquée. | Né en Amérique Latine, il déménage avec son père et sa mère en Espagne à 8 ans. Sa mère emménage ensuite à Genève suite à une séparation. Il la rejoint à 15 ans et vivent en situation d'illégalité. Il obtient un permis de travail à 20 ans. | Il habite avec son père et sa mère. Il n'a pas de frères et sœurs. |
| **Scolarité** | Après la scolarité obligatoire elle entre à l'ECG : elle effectue la préparatoire et la 1e année, qui se solde par une non-promotion. Bien qu'elle puisse redoubler, elle décide de partir afin d'entrer en apprentissage. Un an après, elle entame un CFC d'ASA dans une institution médicale, mais sera licenciée au terme de sa 1e année. | Pendant la scolarité obligatoire, elle a peu d'amis et rencontre des difficultés scolaires. Après avoir effectué la préparatoire et la 1e année de l'ECG, elle est exclue en raison de résultats scolaires insuffisants. Elle effectuera ensuite un programme de remise à niveau (F018) pendant un mois. | En Espagne, il rencontre des conflits avec ses camarades qui le « harcèlent ». Il change souvent d'établissements en raison de problèmes avec les enseignants. Il quitte l'école à 13 ans. À son arrivée à Genève il entame la classe d'accueil puis se rend un an au CIS[19]. Il s'engage ensuite au CFPT (filière génie civile) qu'il interrompt après a 1e année. | Il rencontre des difficultés scolaires au long de son parcours. Il est passé de R1 en Classe Atelier en 11e du CO. N'ayant pas trouvé de place d'apprentissage, il fréquente 2 ans le CTP[20] Suite à cela, il commence un CFC en mécanique de production, qu'il interrompt un mois après. |
| **Rupture scolaire** | Elle est déscolarisée pendant un an (après l'ECG) : elle effectue un séjour linguistique, des stages et trouve une place de formation. | Elle est déscolarisée quelques mois. Pendant cette période, elle est en convalescence suite à une opération. | De 17-21 ans il exerce plusieurs activités professionnelles rémunérées « au noir » afin de subvenir aux besoins de sa famille. Pendant cette période, un patron lui délivre un permis de travail. | Le décrochage scolaire a duré quelques mois après la rupture de son contrat d'apprentissage. |
| **Retour aux études** | Suite à la rupture de son contrat, elle se rend auprès d'une conseillère de CAP Formations qui lui recommande d'aller au SEMO. | Elle demande à sa conseillère de CAP Formations de l'inscrire au SEMO suite à des discussions avec son entourage. | Après avoir démissionné de son emploi, il se rend à CAP Formations où un conseiller l'inscrit au SEMO. | Sa conseillère de CAP Formations l'a inscrit au SEMO. |
| **Projet futur** | Elle souhaite reprendre un CFC d'ASA en EMS. | Elle hésite entre un CFC de chauffeuse poids lourd ou d'assistante vétérinaire. | Il veut mener un CFC d'employé de commerce et faire un brevet fédéral de capacité ultérieurement. | Il souhaite entreprendre un CFC d'installateur sanitaire. |

[19] L'acronyme « CIS » renvoie aux Classes d'Insertion Scolaires destinées aux élèves allophones (entre 15 et 19 ans) ayant pour but de les préparer à intégrer les filières de formation du secondaire II (Ducrey, Hrizi & Mouad, 2018).

[20] L'acronyme « CTP » se réfère au Centre de Transition Professionnelle, qui propose des classes organisées à plein temps ou sous forme duale en entreprise pour des jeunes de 15 à 19 ans. Elles ont pour objectif l'acquisition des habitudes et des techniques de travail ainsi que d'une gestuelle professionnelle par l'alternance du travail pratique en atelier et de l'enseignement théorique (Ducrey, Hrizi, & Mouad, 2018).

# TROISIÈME PARTIE : ANALYSE

## PARTIE I : ANALYSE DE PROCESSUS

## CHAPITRE 1 : LES RAISONS DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Ce chapitre a pour visée de saisir les raisons du décrochage en se référant à l'expérience scolaire des jeunes puisque « c'est majoritairement dans leur passé scolaire que les jeunes situent le moment de rupture » (Bernard & Michaut, 2016, p.111). C'est à travers le point de vue des acteurs que nous tenterons de cerner les éléments saillants, ceux qui font *sens* et qui permettent de comprendre comment s'est opérée cette mise à distance du système scolaire. Dans une logique compréhensive, il s'agira de « chercher à relier la dimension subjective du décrochage scolaire, perçue à travers les raisons données par les jeunes, aux conditions objectives dans lesquelles ces motifs s'inscrivent » (Bernard & Michaut, 2016, p.96). Pour cela, nous nous centrerons sur une approche globale et holistique permettant de prendre en compte la complexité que sous-tend le processus de décrochage, tirant sa source d'un ensemble de causes à la fois internes et externes aux acteurs (Aragnol *et al.*, 2017)

Dans cette perspective, nous proposerons une analyse interindividuelle mettant en lumière **quatre dynamiques de rupture scolaire** en vue « [...] d'apporter une compréhension du processus sans déconsidérer les singularités propres à chacune des trajectoires (scolaire et biographique) des élèves » (Quérrec, 2016, p.5). La mise en lumière de la diversité des processus conduisant au décrochage scolaire permettra également de relativiser le rôle central accordé aux performances scolaires comme facteur déterminant de cette dynamique, afin de souligner la présence d'autres dimensions contribuant à cette rupture (Bernard, 2011).

### 1.1. SENS ATTRIBUÉ À L'ÉCOLE : LE RÔLE DE L'ORIENTATION

Le cas de Tiago, Arjana et Sophie

#### 1.1.1 Un manque de sens attribué à l'école

Pour trois des jeunes interviewés, la déscolarisation résulte d'une orientation dans un cursus de formation ne répondant pas à leurs aspirations futures, caractérisées par des projets scolaires et/ou professionnels flous, non définis, voire inexistants. Le sens accordé à l'école et par là, son utilité est remise en cause, conduisant à des effets délétères sur les dynamiques motivationnelles en formation. Dans cette perspective, il s'agit notamment de saisir à travers leurs discours le potentiel d'action dont disposent les acteurs dans ces logiques de choix d'orientation et leur éventuelle remise en question, conditionnées par des processus de négociation, des zones de conflit et des transactions à divers niveaux.

Pour Tiago c'est principalement l'absence d'un projet professionnel qui l'incite à interrompre sa formation à l'École de Culture Générale (ECG). Après avoir redoublé sa première année, il ressent une perte de motivation, influant sur son investissement scolaire et se traduisant

concrètement par un absentéisme progressif. N'ayant aucune perspective professionnelle définie, il ne perçoit pas l'utilité de cette orientation pourtant choisie.

- *« [...] le deuxième semestre bah je commençais à avoir de la perte de motivation, en fait je trouvais que **j'savais pas à quoi ça servait trop** »* (101).
- *« À **quoi ça servait** en fait genre que je sois là à l'école, que j'écoute, parce que **je savais pas ce que je voulais faire plus tard dans la vie,** j'étais un peu perdu du coup j'ai décidé d'arrêter l'ECG »* (103).
- *« [...] je réfléchissais pourquoi j'y vais, genre je suis là, je vois les heures passer **ça me sert rien,** j'étais vraiment dans cette optique-là [...] mais j'étais vraiment là en mode **ça sert à rien quoi** et je vois pas l'objectif de faire ça en fait »* (105).

Cet arrêt résulte d'une mûre réflexion entreprise suite à une discussion avec ses parents où le manque de sens s'avère être l'élément central et décisif. Comme le relèvent Aragnol *et al*. (2017) « le sens donné à l'école en termes d'insertion professionnelle est un puissant facteur de motivation dans une période où se posent les choix d'orientation » (p.17). Dans cette perspective, il s'avère que « l'indécision vocationnelle » (Doray *et al.*, 2009, p.5) influence de manière négative la dynamique motivationnelle des apprenants et *de facto* le rendement scolaire.

Cette absence de sens conférée à l'orientation empruntée se retrouve notamment dans le discours d'Arjana et de Sophie : sans projet professionnel défini, leurs parents les incitent à s'engager à l'ECG bien qu'elles se considèrent comme n'étant pas « scolaires ». On comprend alors que les logiques de choix qui sous-tendent l'orientation scolaire ne relèvent pas uniquement de décisions individuelles, et qu'elles sont également influencées et négociées avec l'entourage, notamment la famille, qui occupe une place déterminante (Aragnol *et al.*, 2017).

Pour Arjana, dont le parcours scolaire est marqué par des difficultés d'apprentissage depuis l'école primaire, l'amenant notamment à deux redoublements successifs (2P et 3P), l'orientation scolaire est vécue comme « imposée », ou du moins comme une décision issue d'une négociation, faute de mieux. En effet, elle souhaite rejoindre initialement une formation duale à la fin de la scolarité obligatoire, choix que nous pourrions attribuer aux difficultés scolaires éprouvées l'incitant à s'orienter de préférence vers un cursus professionnalisant. Cependant, ne parvenant pas à cibler une profession, elle poursuivra son parcours a l'ECG, en suivant les conseils de ses proches, sans grande conviction. Or, lorsque l'orientation est subie « en tant qu'exemple de manque de liberté d'accomplir » (Picard, Olympio, Jmasdonati & Bangali, 2015, p.7) il peut s'en suivre une résignation à l'échec sous la forme d'une impuissance acquise, conduisant dans le cas d'Arjana à une exclusion de l'institution en raison d'une non-promotion.

- *« donc j'lai fait, **mais je voulais pas trop faire** ça, mais c'était mes parents qui m'ont poussé à aller faire ça, c'est bien l'école, mais moi j'étais pas trop motivée parce que **je***

***savais que j'allais pas trop réussir,*** *enfin vu que j'étais pas motivée donc voilà donc j'ai bah en fait j'ai pas eu les notes, donc* ***j'ai dû quitter*** *l'ECG »* (58).

- *« [...] je savais que je voulais faire un apprentissage, mais je savais pas dans quoi, mais je me disais ah bon je vais essayer l'école au pire si je réussis je continue quoi, mais bon* ***je savais que j'allais pas réussir*** *quoi,* ***c'était pas mon truc favori l'école*** *»* (106).

Il en va de même pour Sophie qui s'engage en préparatoire de l'ECG sur recommandation de ses parents : ***«*** *fallait bien que j'aille quelque part [...] et pis mes parents m'ont dit si à seize ans* ***t'es à la rue*** *c'est pas top »* (381). Or, l'école représente un lieu d'ennui et d'inintérêt contrastant avec un attrait marqué pour le monde professionnel dans lequel elle s'est notamment engagée dès son plus jeune âge : elle exerce deux activités professionnelles en parallèle de ses études, travaillant dans le restaurant d'une amie de la famille, le soir et le week-end et s'occupant d'une voisine âgée quatre fois par semaine, avec qui elle a développé une relation privilégiée. Bien que ce *« programme de ouf »* (367) ait conduit à un désinvestissement scolaire à l'ECG (arrivées tardives, devoirs non faits, annotations, absences) ces expériences professionnelles lui permettent de développer de nouvelles compétences et ainsi cerner ses domaines d'intérêts, participant à la construction de son projet professionnel, à savoir s'engager dans une formation duale en tant qu'Aide en Soins et Accompagnement (ASA) en EMS. En exerçant une activité professionnelle, Sophie perçoit alors un *sens* à ce qu'elle fait, lui permettant de développer « le sentiment de s'affronter au principe de réalité » (Glasman, 2000, p.19), ce qui marquera un clivage net avec le monde scolaire. À travers cette nouvelle perspective, Sophie reconsidère alors le cursus scolaire emprunté afin de questionner et par là même, renégocier son choix d'orientation.

- *« c'est comme ça pendant quatre ans et après tu te rends compte que* ***bah l'ECG c'était pas ton truc*** *[...] »* (369).
- « *tu sens en fait* ***c'est pas ta voie*** *à toi donc tu te dis pourquoi pas essayer de faire un duale »* (308).

Sophie sera néanmoins « *foutue dehors »* (116) au terme de sa première année, en raison de résultats scolaires insuffisants, car elle n'a *« rien foutu »* (118). Bien qu'elle ait la possibilité de redoubler, contrairement à Arjana, Sophie refuse cette option, considérant que le format scolaire imposé par l'ECG ne répond pas à ses aspirations futures.

En somme, le décrochage scolaire résulte pour ces jeunes d' « une mise à distance d'un monde qui ne leur convient pas » (Bernard & Michaut, 2014, p.8) l'école étant perçue comme inutile, vide de sens et en inadéquation avec leurs aspirations futures, davantage ancrées dans des filières professionnalisantes. En ce sens, « l'orientation scolaire occupe une place centrale dans le décrochage scolaire » (Aragnol *et al.*, 2017, p.17). Cette brève analyse permet de mettre en exergue la complexité des choix d'orientation qui « [...] ne font pas l'objet d'une décision sans appel. Au contraire, celle-ci est très fréquemment objet de renégociation en relation avec les expériences scolaires ou personnelles » (Doray, Szczepanik, Bourque, Fortier & Mason, 2003, p.368). Dans cette optique, l'intégration dans un nouvel établissement scolaire peut être

appréhendée comme une période charnière, conduisant à une renégociation des choix scolaires/professionnels préalables (Doray *et al.*, 2003) donnant lieu à une réorientation dans la trajectoire scolaire, soit une bifurcation, qui scelle la rupture de la formation entreprise.

### 1.1.2. Renégociation des choix d'orientation

Nous nous centrerons à présent sur la manière dont la renégociation du choix d'orientation a été appréhendée par deux des témoins, Sophie et Tiago, et ce, en nous basant sur la nature de l'imprévisibilité occasionnée par cette bifurcation et le potentiel d'action dont disposent les acteurs au cours de ces transitions. Tiago et Sophie considérant l'arrêt de la formation comme une décision choisie, la rupture scolaire peut, dans ce cas présent, être appréhendée sous le prisme de l'actorialité : dans la mesure où ils s'attribuent la responsabilité de cette situation, la posture actionnelle se caractérise par une certaine marge de manœuvre laissée aux acteurs qui détiennent, pour partie, une emprise sur cette réorientation.

Pour Tiago, l'arrêt de l'ECG a pu être prévu et anticipé, puisque celui-ci marque l'entrée dans un dispositif de réinsertion professionnelle considéré comme à même de l'aider à définir sa voie professionnelle future. Cette bifurcation s'inscrit dans un modèle dit « changement d'état programmé » où le moment s'avère prévisible (l'entrée dans le dispositif) et les issues quant à elles demeurant imprévisibles, l'inscription effective dans une formation n'étant pourtant pas garantie : « *quand j'ai arrêté l'ECG* ***je savais que j'avais l'atelier X derrière,*** *mais après genre je savais pas quoi faire en soi,* ***je me suis pas dit ok ma vie va devenir comme ça*** *comme ça comme ça en fait »* (688). Après un an dans ce dispositif, Tiago parvient à identifier sa voie, soit réaliser un apprentissage en tant qu'Assistant en Soins et Santé Communautaire (ASSC). Or, il se retrouve *« à la rue »* (117) puisqu'il n'est pas parvenu à trouver un apprentissage dans ce domaine pour la rentrée suivante. La situation passe alors d'un modèle d'imprévisibilité à un autre, puisqu'ici la rupture scolaire donne lieu à une bifurcation dont le moment et les issues demeurent imprévisibles, se situant dans le modèle dit de la « crise » (Bidart, 2006). Les changements n'ayant pu être prédits, ces derniers ont conduit à un revirement brutal et inattendu reconfigurant la trajectoire scolaire de Tiago, et le propulsant dans une période d'incertitude. Dans cette perspective, la posture d'agentivité paraît plus saillante, l'autonomie et la possibilité de s'en extraire apparaissent moindres, laissant entrevoir un déplacement de la posture actionnelle initiale, le décrochage n'étant plus vécu comme choisi mais au contraire comme une condition subie.

Après un an de rupture scolaire destiné à concrétiser son projet professionnel, Sophie entamera un apprentissage en tant qu'Aide en Soins et Accompagnement (ASA) dans une institution médicale, faute d'avoir trouvé une place dans un EMS. Elle sera licenciée au terme de sa première année suite à une mésentente entre les exigences de ses employeurs et le travail fourni, Sophie éprouvant des difficultés à apprendre et maîtriser les compétences pratiques requises. Elle ressent continuellement une pression de la part des infirmières et de sa cheffe de service avec lesquelles elle rencontre des conflits récurrents:

- *« après ils me calculaient plus donc moi ma cheffe elle avait dit et ça je le retiendrai toujours [...] qu'il fallait mieux arrêter le contrat parce que* ***j'étais vraiment une merde***

*soi-disant au travail, que j'étais vraiment pas bien ce qui est pas faux, mais bon j'étais apprentis donc vaut mieux apprendre correctement. Faut voir le bon côté des choses aussi et* ***elle me dénigrait beaucoup,*** *enfin derrière mon dos quoi et franchement ça j'ai pas kiffé du tout »* (186).

Se sentant démotivée par le contexte professionnel, elle *« déconnecte »* (148), ce qui marque une phase de désengagement (Negroni, 2009) avec son univers professionnel : *« un truc typique qui me reflète un peu c'est* ***on t'attend en bas des escaliers et faut que tu montes et en fait toi t'es toujours en bas tu montes pas*** *c'était un peu une image qui me reflétait durant l'apprentissage en fait »* (150). Après lui avoir laissé une dernière chance, soit réussir un certain nombre d'objectifs en un laps de temps réduit, sa cheffe finit par rompre le contrat d'apprentissage : *« elle me dit bah on va rompre le contrat parce qu'on voit* ***que vous êtes pas à la hauteur de ce qu'on espère*** *»* (178). Ce licenciement est vécu comme un événement marquant non désiré que Sophie interprète de manière ambivalente tant comme un choc que comme un soulagement, mettant un terme à une situation dans laquelle elle se sentait en souffrance, dû à un suspens latent d'être potentiellement licenciée.

- **«** *j'étais pas en fait mal ni bien je peux pas vraiment l'expliquer en même temps t'sais en même temps t'es* ***choquée,*** *genre je me dis bah je m'attends pas à ça et deuxièmement tu te dis bah* ***putain enfin c'est fini, enfin c'est fini de faire souffrir comme ça*** *»* (180).
- *« du* ***jour au lendemain*** *tu vas plus travailler quoi, tu te dis ok qu'est ce que j'ai fait enfin* ***tu te poses pleins de questions et tu te prends un gros coup de maturité*** *parce que tu te dis bah ok donc le travail c'était comme t'espères, c'est pas beau, c'est pas rose, faut vraiment être une anguille »* (190).

Ce licenciement, que nous pourrions appréhender comme une rupture, introduit un bouleversement dans un contexte professionnel empreint d'un climat délétère. Cet événement conduit à une désillusion du monde professionnel dans lequel elle s'était projetée, induisant la création de nouvelles représentations sur celui-ci, considérée comme un monde cruel où tout n'est « pas rose ». Or, Sophie parvient à dépasser cet événement marquant, en lui attribuant un *sens* qui « impose de revisiter toute [s]a biographie à la lumière de ce qui vient de se passer » (Negroni, 2005, p. 315). Dans cette perspective, Sophie opère une contre-effectuation de l'événement, subjectivation qui convoque conjointement les éléments du passé et du devenir, lui permettant d'entrevoir de nouvelles potentialités d'actions (Negroni, 2009) : *« l'école à l'ECG [...] quand je me suis rendu compte que* ***c'était pas ma voie*** *après je suis partie dans un format dual d'où l'apprentissage [dans l'institution médicale] et c'est là que je me suis dit c'est ça que je veux faire, c'est pas le bon endroit mais c'est ça que je veux faire,* ***c'est pas du tout le bon endroit, mais c'est là où je veux arriver quoi*** *»* (310). À travers ce plan de sens où les diverses temporalités sont mises en cohérence, Sophie parvient à redéfinir son choix d'orientation, qui tout en demeurant dans le même domaine, cible à présent un autre milieu professionnel, soit les EMS.

En somme, les deux cas présentés illustrent une rupture scolaire perçue comme différée dans le temps. Initialement appréhendée comme un choix stratégique, soit arrêter une formation en vue

de définir ou concrétiser un projet professionnel, cette rupture apparaît bénéfique. Or, lorsque l'insertion effective dans un cursus de formation s'avère compromise, le décrochage acquière un autre sens et est vécu comme une situation de « crise », imprévisible, qui marque un moment charnière dans leurs parcours scolaires. En ce sens, l'analyse de la renégociation des choix d'orientation des acteurs permet de mieux saisir l'évolution de leur posture actionnelle dans les processus décisionnels : ils transitent ainsi d'une posture vécue sous l'angle de l'actorialité, à une posture d'agentivité où la situation de déscolarisation s'avère subie. Dans ce contexte, nous pourrions questionner les paliers d'orientation précoce qui régissent le système d'enseignement. En effet, la plupart des élèves éprouvent des difficultés d'orientation à la fin de la scolarité obligatoire et demeurent indécis vis-à-vis de leur avenir (Doray *et al*., 2009) puisque comme le souligne Boutinet (2007) « les jeunes quant à eux ébauchent des temporalités de l'immédiateté, de la transition, voire de l'échéance à très court terme, temporalités devenues pour eux familières parce qu'elles sont celles qui régissent la conduite ordinaire de leur existence » (Boutinet, 2007, p.2). Ce constat est relevé par Tiago : *« c'est juste que j'trouve* ***qu'on rentre à l'ECG avec quinze ans*** *[...] maintenant* ***on arrive plus trop à réfléchir à long terme,*** *j'ai l'impression déjà au cycle en dernière année du cycle on est là tu veux faire quoi toute ta vie comme métier et t'es là devant pff »* (706-708).

Dans cette perspective, nous pourrions questionner le bien-fondé des paliers d'orientation qui interviennent de manière précoce dans les parcours scolaires. Si pour une majorité d'élèves, ce processus se déroule sans encombre, il existe une minorité de jeunes pour qui ces paliers représentent des contraintes fortes, qualifiées de « conflit de temporalités générationnelles » (Boutinet, 2007, p.2) ou encore d'inadéquation entre des temporalités individuelles et des temporalités organisationnelles (Quérrec, 2016) ce que révèle les parcours de Tiago et Sophie. Pour ces jeunes, l'identité professionnelle s'est construite à un rythme qui s'inscrit en décalage avec les paliers d'orientation définis par le système scolaire, cette dernière « [...] n'[étant] pas toujours en phase avec l'échéancier des programmes de formation et [n'étant] pas forcément achevée en même temps que les études » (Doray *et al.*, 2009, p.6). À l'inverse, l'orientation tardive octroie aux individus un temps supplémentaire leur permettent de mieux ancrer leur projet professionnel/scolaire et ce, en considérant un plus large spectre d'opportunités (Doray *et al.*, 2003), constat invitant à une remise en question des principes organisationnels du système d'enseignement normé et filiarisé que nous connaissons à l'heure actuelle.

## 1.2. DIFFICULTÉS SCOLAIRES : UNE ACCUMULATION AU COURS DE LA SCOLARITÉ

Le cas de Gaspar et Ivana

Si dans la plupart des entretiens les témoins mentionnent avoir éprouvé des difficultés scolaires, rares sont ceux qui ont donné sens à leur décrochage principalement à travers cet aspect. Si ces dernières ont davantage été associées à d'autres dimensions (orientation subie, manque de motivation, conséquence d'un environnement familial conflictuel, etc.), comme partie intégrante d'une dynamique plus générale, les deux témoignages que nous présentons ici

ont la particularité de situer au premier plan les difficultés scolaires, et par là, leur accumulation au cours de la scolarité, comme la raison principale de leur expérience de décrochage.

Lors de l'entretien, Ivana fait état de difficultés scolaires latentes en mathématique, et ce, durant l'entièreté de son cursus scolaire. Elles ont néanmoins été exacerbées au fil des années et ont fini par impacter sa motivation ainsi que son investissement scolaire, comme l'illustrent les propos suivants: « *depuis l'école primaire, même aujourd'hui j'ai encore de la peine donc* ***au bout d'un moment j'ai abandonné*** *et je révisais plus quoi, j'ai eu des répétiteurs, j'avais eu des cours en plus ça servait à rien »* (64). Dès l'entrée au secondaire, ces difficultés se généralisent aux autres matières telles que le français et l'allemand. Ainsi, à la fin de l'école obligatoire, elle entre à l'ECG, où elle effectuera une année préparatoire et la première année, qui se soldera par une exclusion en raison de résultats scolaires insuffisants. Alors âgée de 17 ans à cette période, elle est sous le coup de la nouvelle disposition FO18, prévue dans la LIP et sera, le temps d'un mois, scolarisé dans un programme de remise à niveau. Bien qu'elle souhaite continuer à bénéficier de cette offre de formation, sa demande de prolongation lui sera refusée, en raison de l'arrivée prochaine d'autres jeunes censés prendre part au programme. Cet état de fait suscite un questionnement : dans la mesure où Ivana a atteint l'âge de la majorité en début d'année scolaire, se pourrait-il qu'elle ait été « exclue » d'une de ces mesures de formation pré-qualifiantes destinées aux élèves mineurs? Il s'agit là d'une question pour laquelle, nous n'avons pas de réponse.

Gaspar relate un parcours scolaire tumultueux, marqué par des relations conflictuelles avec les enseignants, qu'il accuse d'adopter des attitudes discriminantes et inégalitaires. À cela s'ajoutent des déboires avec la justice, Gaspar ayant été condamné à une mesure d'enfermement d'une durée de six mois dans un établissement pénitentiaire pour mineurs lors du passage de la primaire au secondaire. En deuxième année du Cycle d'Orientation, il décide volontairement de *« foutre la merde »* (22) afin de transiter du niveau R1 à la Classe Atelier, section permettant selon lui d'effectuer des stages en vue de l'obtention d'un contrat d'apprentissage. À défaut d'avoir pu intégrer une formation duale en fin de scolarité obligatoire, il passera deux années au Centre de Transition Professionnelle (CTP), ce qui lui permettra d'effectuer un stage de longue durée en vue d'un futur engagement. Néanmoins, Gaspar rompt son contrat suite à une mésentente avec son patron quelques semaines avant la fin de l'année académique. Ne pouvant pas continuer à fréquenter le CTP une année supplémentaire (la mesure étant fixée à deux ans maximum) et étant alors âgé de 17 ans, il est soumis au programme F018 pour la prochaine rentrée scolaire. Or, c'est *in extremis* qu'il est contacté afin d'intégrer un apprentissage en mécanique de production, deux jours avant la rentrée scolaire. Après quelques semaines, il décide de rompre son contrat en expliquant que, s'il maîtrise parfaitement les aspects techniques et manuels du travail, ses difficultés scolaires ne lui permettent pas, selon lui, de poursuivre son apprentissage :

- *« le deux et demi là* ***je me suis pris une grosse claque*** *et pis sinon quand j'étais à l'UOG tout le reste de la semaine je travaille super bien le prof disait t'es super bon en*

*manuel et tout machin machin et puis [...] y'a eu d'autres notes en dessin technique, je me suis pris d'autres mauvaises notes. Y'avait pas encore de notes de français et de maths et tout et tout et j'étais largué et du coup au bout d'un mois j'ai arrêté [...] c'est pas pour être négatif ni quoi c'est mieux que j'arrête maintenant parce que* ***je sens que je suis pas à ma place*** *[...]* ***si je suis parfait en pratique y'a zéro problème je sais très bien tout faire et tout, mais niveau théorique je lui ai dit c'est la merde*** *[...]le dimanche soir je suis pas bien parce que je sais que le lundi matin je commence à sept heures et que je vais encore me prendre une bonne claque dans la figure en voyant tout le monde comprendre et moi je comprends que dalle, moi c'est du chinois»* (108).

Malgré un passé scolaire imprégné d'affects négatifs (sentiment d'humiliation, d'injustice, d'incompétence), Gaspar attribue principalement l'expérience de rupture aux difficultés scolaires induites par son diagnostic de TDA-H sévère, troubles attentionnels entravant la compréhension et l'intégration des connaissances scolaires depuis l'école primaire[21]. Dans la mesure où le déficit d'attention tend à favoriser l'apparition de problèmes de comportements et des difficultés scolaires, notamment s'il est associé à d'autres facteurs de risque (Blaya & Fortin, 2011) nous pouvons supposer que le climat de classe délétère (induit par les relations conflictuelles avec les enseignants) a pu, entre autres, péjorer davantage le rendement scolaire et accentuer son sentiment « de ne pas avoir sa place à l'école ».

Dans les deux cas précités, les difficultés scolaires constituent la raison invoquée pour expliquer le décrochage, mettant ainsi en lumière le rôle prépondérant du rendement scolaire dans les dynamiques de déscolarisation (Blaya, 2010 ; Janosz, 2000 ; Petrucci et Rastlodo, 2015). Ici, les difficultés sont apparues dès l'école primaire et se sont progressivement accumulées avec l'avancement de la scolarité jusqu'à cristalliser un « point de rupture », moment charnière où les témoins ne parviennent alors plus à répondre aux exigences académiques. À cela s'en suit une exclusion scolaire dans le cas d'Ivana et un départ « volontaire » pour Gaspar, qui, tourmenté par un sentiment d'échec et d'incompétence latent vis-à-vis des attentes scolaires, finit par s'auto-exclure.

### 1.3. INADÉQUATION FACE AUX NORMES SCOLAIRES : EXCLUSIONS CONSÉCUTIVES

Le cas de William

Pour l'un des témoins, le décrochage résulte d'une inadéquation entre des comportements a-scolaires (Quérrec, 2016) et les normes institutionnelles en vigueur, dissidence qui sera alors sanctionnée par deux exclusions, comme l'illustre l'exemple de William. En effet, son discours laisse apparaître un parcours scolaire teinté de bifurcations dépendantes d'agents externes. Au Cycle d'Orientation (CO), une enseignante qu'il juge incompétente conduit à une réorientation

[21] Dans son cas, les traitements médicamenteux s'avèrent inefficaces de par la propension des effets secondaires indésirables occasionnés (apathie, perte d'appétit, crise de nerfs en fin de journée, hallucinations, maux de tête).

à un niveau inférieur. Par la suite, ce sont des conflits avec un enseignant qui entrave une « remontée », soit le retour dans une filière quittée précédemment (Coinaud & Vivent, 2010). À ces situations subies, William manifeste un comportement en inadéquation avec les attentes scolaires en ne suivant pas les cours dispensés ou en parlant avec ses pairs lors des examens.

- *« en première année je maintiendrai ça, je dis toujours que c'était ma prof qui était pas hyper compétente, c'est d'ailleurs pour ça que **je suivais pas ses cours** parce que je comprenais rien à ce qu'ils disaient, elle voulait jamais expliquer et y'a très peu de gens qui ont été promu. Ensuite j'ai **dû** aller au regroupement le plus bas »* (6).
- *« j'ai failli faire remonter, mais **j'ai eu des problèmes avec des profs** et du coup bah **j'ai pas pu** remonter malgré que j'avais des bonnes notes »* (32).
- *« il était sympa, c'est juste il était énervé ce jour-là et puis bah il a **décidé** de me mettre une mauvaise note parce **que je parlais pendant l'épreuve, un zéro** »* (40).

Par la suite, William a été exclu de l'ECG après y avoir consacré deux années (la préparatoire et la première année) : un manque de travail et des discussions incessantes avec ses camarades de classe ont conduit à une non-promotion. Souhaitant rester au sein d'un cursus scolaire, il décide de poursuivre sa formation à l'école de commerce où il y restera six mois avant d'être renvoyé pour cause d'absences répétées, et ce, malgré de bons résultats scolaires. Le décrochage est ici vécu comme une situation subie, William ayant toujours désiré continuer dans un cursus scolaire. Cette décision contraste néanmoins avec une certaine difficulté à se conformer aux normes et règles institutionnelles, qui se manifeste par des comportements a-scolaires (Quérrec, 2016). On décèle ainsi une ambivalence entre une logique d'agentivité où les sanctions scolaires sont appréhendées comme subies et des attitudes d'opposition et de non-conformation.

- « *j'ai arrêté l'école car bah **j'avais pas le choix** »* (4).
- *« genre j'ai vraiment **suivi par choix** enfin, j'ai commencé à faire j'ai été à la préparatoire de l'ECG parce que je pouvais aller à l'ECG en gros **rester à l'école c'est un truc assez simple,** ensuite j'suis allé en première de l'ECG pour la même raison [...] et je regardais où je pouvais continuer à aller à l'école puisque je me dis je me lève le matin j'écoute juste les cours je rentre chez moi et puis bah je fais ce que je veux et donc bah j'ai été à l'école de commerce [...] **j'ai dû quitter** l'école de comm' et puis bah j'ai regardé si y'avait un dernier endroit où je pouvais aller avant de vraiment de me lancer dans un travail où je dois m'investir [...] »* (6).
- *« je me suis dit **tant que je peux aller dans une école mieux vaut continuer** »* (46).

Dans une logique inverse, la formation duale implique un investissement conséquent que William ne se sent pas prêt à endosser : des horaires de travail incluant le week-end, moins de temps à consacrer à ses amis, une combinaison de cours théorique et de travail pratique. En ce sens, le décrochage est perçu comme une bifurcation contraignante pour William : *« oui c'est beaucoup d'investissement faut abandonner des trucs et moi j'aime bien ma vie actuelle donc je veux rien abandonner en soi »* (58).

Le parcours scolaire semble ici empreint de relations complexes entre William et les différents agents scolaires, porteurs de normes et règles institutionnelles, où les confrontations conflictuelles ne permettent pas d'aboutir à un compromis et *in fine* des « zones d'accord » (Fusulier & Marquis, 2009, p.25). Dans cette perspective, la marge de manœuvre de William se voit progressivement réduite puisqu'il devra « subir » des décisions imposées jusqu'à diminuer le champ des possibles et se sentir contraint à s'engager dans une formation duale. En ce sens, les réponses institutionnelles face aux conduites perturbatrices ou inadéquates sont de l'ordre de sanctions disciplinaires, conduisant *in fine* le jeune à se marginaliser de l'environnement scolaire (Blaya & Fortin, 2011). La mise en lumière des interactions entre les logiques individuelles de l'acteur aux prises avec les logiques institutionnelles permet de mieux appréhender les impositions et contraintes auxquelles il peut être confronté ainsi que l'impact que peut entrainer une inadéquation entre ces dernières sur le pouvoir d'agir de l'acteur. Comme le soulignent Blaya et Fortin (2011), l'orientation dans des filières professionnalisantes peut être vécue comme un déclassement, or, « chez l'élève le sentiment d'avoir la capacité de contrôle sur sa carrière scolaire et non pas celui d'agir sous la contrainte est primordial » (p.18). Les orientations subies participent à restreindre ce sentiment de contrôle impactant négativement les variables motivationnelles en jeu dans les dynamiques de formation.

### 1.4. PROCESSUS CUMULATIF DE RUPTURES

Le cas de Nicolas et Carlos

Pour deux témoins, le décrochage scolaire ne prend sens qu'à travers une compréhension des différentes ruptures et moments charnières qui jalonnent leurs parcours de vie : changements de pays, environnement familial conflictuel, redoublement, « harcèlement » du corps enseignant et des autres élèves ainsi que des difficultés d'ordre psychologique ou des troubles du comportement. On décèle dans leur discours une imbrication de facteurs et d'événements de nature diverse dont les interconnexions et influences réciproques (Zaffran & Vollet, 2016) ternissent progressivement l'expérience scolaire du jeune qui ne trouve qu'une seule issue, à savoir s'extraire du système éducatif.

Pour Nicolas, qui effectue sa scolarité obligatoire en France, l'école primaire se déroule sans encombre jusqu'à son passage au secondaire dans un collège privé, où il redouble sa première année. Il explique que son redoublement résulte d'un climat familial empreint de conflits entre ses parents, ayant divorcé lorsqu'il avait cinq ans. À cela s'ajoute un climat de classe néfaste, où il se sent harcelé par les enseignants, mésentente qu'il attribue à son hyperactivité : *« vu que j'étais hyperactif je bougeais beaucoup, j'arrivais pas à tenir en place là à ce moment-là [...] vu que moi je bougeais beaucoup, j'avais de la peine à faire mes devoirs et à chaque fois je loupais un devoir parce que j'avais des problèmes ou quelque chose comme ça, puis après les profs ils me disaient ouais écoute tu fais pas tes devoirs* ***t'es enfin un branleur en gros*** *»* (88). Il relate entretenir des relations conflictuelles avec les autres élèves dues à des moqueries relatives à une prise de poids consécutive au redoublement, cette dernière ayant été notamment exacerbée par le climat de classe vécu comme « oppressant » : *« ouais j'étais pas ouais je me*

*sentais à chaque fois oppressé quoi [...] j'sais pas comme s'ils allaient tous se réunir contre moi et me taper »* (193-195). À cette même période, il sombre progressivement dans une dépression. Malgré le soutien de sa mère qui tente de communiquer avec le directeur de l'établissement, la situation n'évolue pas et Nicolas ne parvient pas à continuer sa scolarité bien qu'il tente de *résister*, terme qui souligne alors la pénibilité de l'expérience scolaire vécue. Il finira par cesser progressivement de se rendre au collège.

- *« je me retape une sixième à l'âge de douze ans [...] et les profs ils étaient méchants avec moi puis, ainsi de suite quoi pis après je* ***résiste*** *quand même, je passe ma deuxième, sixième je la passe j'arrive en cinquième, cinquième c'est un peu plus difficile, mais je passe quand même [...]* (78).
- *« pis après la quatrième j'ai dit je passe un trimestre, pis après les profs ils continuaient à m'****harceler,*** *à dire ouais t'es nul t'arriveras à rien... j'ai dit allé bah je m'en vais »* (80).

Lorsque sa mère décide de le placer dans un collège public, l'arrivée dans ce nouvel établissement provoque une crise de panique que nous pourrions interpréter comme un événement déclencheur : *« j'suis arrivé comme ça le premier jour tout va bien j'reste une semaine et la dernière semaine j'sais pas genre y'a mes émotions qui reviennent et là j'fais une* ***coupure mais violente,*** *enfin je veux plus y aller, j'pars »* (158). L'expérience scolaire passée et le sentiment d'oppression inscrivent ce changement d'institution (notamment fréquenté par davantage d'élèves que dans son ancienne école) dans la réminiscence d'un passé scolaire anxiogène, réactivant dans ce nouveau contexte les sentiments négatifs associés. L'événement prend ainsi tout son sens en introduisant un basculement dans la trajectoire scolaire de Nicolas qui rompt formellement avec l'école pendant deux ans.

À cet arrêt soudain, on peut voir que Carlos quant à lui a arrêté l'école de manière progressive. D'origine sud-américaine, Carlos alors âgé de 8 ans et sa mère rejoignent son père qui travaille depuis un an en Espagne. Lors de son entrée à l'école, il se fait harceler par ses camarades dû à son origine. Il explique que le harcèlement subi le rend alors agressif, conduisant à des difficultés à s'adapter aux normes scolaires et ternissant les relations avec les enseignants : il essuie plusieurs renvois d'établissement et passe fréquemment d'une école à une autre. À cela s'ajoute des relations conflictuelles avec son père dû pour part à son agressivité qui se répercute au sein de la cellule familiale et d'un manque de communication, Carlos se décrivant comme réservé sur ses problèmes d'ordre personnel à cette période : *« quand j'étais encore petit je voyais pas souvent mon père genre pis et d'un coup de le voir tous les jours et puis voir sa réaction moi non plus il savait pas avec les problèmes que j'avais à l'école et tout ça j'ai été plus agressif avec lui »* (70).

Il cesse progressivement de se rendre à l'école à l'âge de 13 ans bien qu'il manifeste un grand intérêt pour les savoirs et les apprentissages : c'est davantage l'environnement désécurisant qui conduit Carlos à quitter l'institution scolaire. Il décide de partir vivre à Genève à l'âge de 15 ans afin de rejoindre sa mère qui s'y est établie à la suite du divorce avec le père. Il reprend

alors ses études en effectuant une année de classe d'accueil, une année au Centre d'Insertion Scolaire (CIS) qui lui permettra d'entrer un an plus tard au Centre de Formation Professionnelle Technique (CFPT) dans la filière génie civil. Cependant, malgré d'excellents résultats scolaires, la famille de Carlos vit une situation de vulnérabilité sociale puisqu'ils ne détiennent pas de permis de séjour. Ainsi, la survenue d'un événement marquant d'ordre familial, à savoir la perte du revenu principal du foyer, confère à cet événement un *sens*, soit pourvoir aux besoins de sa famille, ce qui le contraindra à arrêter sa formation de manière soudaine.

- *« la deuxième période **j'ai dû** arrêter l'école pour commencer à travailler à l'âge de dix-sept ans et pis pendant quatre ans j'ai travaillé, j'ai fait serveur, déménagement, peintre, nettoyage, tout ce que ça sortait en fait [...] »* (10).
- *« non parce que c'est là que c'est né le **problème familial** en fait ma mère elle avait plus de travail puis **on manquait d'argent pour payer le loyer et puis on a commencé à travailler avec mon frère** »* (166).

Le décrochage résulte pour ces jeunes d'un ensemble de facteurs et d'événements qui se sont alors entrecroisés rendant l'expérience scolaire difficilement supportable ou possible. Leur discours est marqué par un « processus cumulatif de ruptures » (Costa-Lascoux & Hoibian, 2011) ayant opéré une bifurcation nette dans leur trajectoire de vie et scolaire : déménagement, changement d'école, divorce des parents, perte d'un emploi. En ce sens, la compréhension de leur parcours scolaire n'est pas à appréhender de manière linéaire, mais comme un ensemble d'épisodes qui ont rendu leur scolarité peu envisageable. Leurs discours laissent apparaître l'influence réciproque qu'exercent les événements et aspérités rencontrés, dans une dynamique évolutive et complexe. Le parcours scolaire traduit alors une gradation de difficultés dont la sortie du système peut être appréhendée comme le point culminant d'une superposition de ces dernières, qui s'exacerbent au sens où « [...] la pertinence des événements biographiques est à entendre dans leur inscription et leur dynamique cumulative avec d'autres événements d'ordre scolaire » (Quérrec, 2016, p.7).

Bien que la présence de facteurs personnels (agressivité, dépression, hyperactivité) et les événements biographiques d'ordre familial demeurent fortement ancrés dans leur expérience scolaire, il convient de souligner que c'est principalement les relations interpersonnelles houleuses et conflictuelles avec les enseignants et les pairs qui apparaissent comme la cause première du décrochage de Nicolas et Carlos (lorsqu'il était en Espagne). Comme le souligne Blaya (2010) : « [...] des travaux sur le milieu scolaire montrent que le climat scolaire joue un rôle important et peut amener des élèves à décrocher, notamment lorsqu'ils sont victimes de maltraitance de la part de leurs pairs » (p.48). En ce sens, le climat socio-éducatif délétère, caractérisé par de la violence tant symbolique que physique de la part des élèves et du corps enseignant, constitue, parmi les autres facteurs en cause, le point d'ancrage qui marquera le tournant de la rupture scolaire.

# CHAPITRE 2 : LE PROCESSUS DE RÉENGAGEMENT EN FORMATION

Le chapitre précédent a permis de mieux saisir les dynamiques de rupture de formation, ces dernières résultant *in fine* d'un ensemble de facteurs et d'événement propres à l'histoire des jeunes interviewés. Vécu tantôt comme un choix, un soulagement ou une contrainte, il n'en demeure pas moins que cet arrêt peut être appréhendé comme une bifurcation, une discontinuité venant dévier la trajectoire scolaire « linéaire » des apprenants. Cette nouvelle configuration correspond à un moment charnière, qui produit un changement brutal réorientant pour ainsi dire le parcours des individus. Et pourtant, les jeunes aux prises avec cette période d'incertitude sont, à l'heure actuelle, inscrits dans une structure de réinsertion professionnelle afin de définir et/ou parvenir à concrétiser leur projet professionnel. En ce sens, l'enjeu de ce chapitre consiste à comprendre comment s'est opéré ce processus de réengagement en formation auprès de jeunes en situation de décrochage, aspect qui demeure notamment peu traité dans la littérature. En effet, si les recherches nous renseignent davantage sur les motifs d'arrêt de la scolarité, les dynamiques de réengagement demeurent quant à elles peu explorées. Or, comprendre les trajectoires scolaires « atypiques » nous invite à les saisir dans une perspective diachronique, intégrant les phases de discontinuité et de continuité qu'elles comportent. Dans la même logique que précédemment, nous proposerons une analyse interindividuelle mettant en lumière **deux dynamiques de raccrochage scolaire.** À noter que pour cette partie, nous nous centrerons exclusivement sur cinq des huit entretiens menés[22].

## 2.1. APRÈS LA RUPTURE SCOLAIRE : UNE RECHERCHE DE CONTINUITÉ

Le cas de Tiago, Sophie et Arjana

### 2.1.1. Un engagement pratique intensif

Dans la littérature, le temps de latence est défini comme un prérequis au raccrochage scolaire, période de réflexion scindée en plusieurs phases, dont chacune permettrait d'apporter un élément clé quant à la décision de se réengager en formation (Vollet, 2016). Les informations produites au cours des entretiens nous invitent à remettre en question ces étapes (cet « idéal typique ») qui conditionneraient cette période, au risque de masquer l'expérience singulière vécue par les jeunes interviewés.

En effet, rares sont ceux qui ont souhaité cette rupture, plus encore, ils ont pour la majorité tenté de se réinsérer « au plus vite » comme le rapportent Arjana, Sophie et Tiago. Dans cette perspective, le temps de latence est majoritairement rythmé par une recherche effrénée de stages et/ou d'une place d'apprentissage permettant de mettre un terme à cette période

[22] Nous avons décidé de ne pas inclure trois entretiens dans ce chapitre, car les informations relatives au réengagement en formation ne nous permettaient pas soit d'identifier une certaine « dynamique ou processus » de raccrochage (Gaspar et William) soit que des contraintes d'ordre personnel (opération/hospitalisation précédent l'insertion au SEMO) ne permettent pas de documenter de manière pertinente cette période de leur parcours scolaire (Ivana).

d'incertitude : *« j'essayais de **trouver un truc par tous les moyens** quoi »* (Tiago, 260). Pour Tiago et Sophie, cet engagement pratique est guidé par un projet professionnel défini et concret tandis que pour Arjana, les postulations demeurent moins ciblées et concernent tous les secteurs d'activités. Quoi qu'il en soit, on constate que la décision de se réengager en formation intervient de manière quasi consécutive à l'arrêt de la scolarité. En effet, Arjana s'accorde un mois de vacances avant d'entamer ses recherches, tandis que Sophie entame au préalable une remise en question lui permettant d'entrevoir son projet professionnel à la lumière de l'expérience de formation vécue, soit une première année d'apprentissage dans une institution médicale. En ce sens, « la rupture questionne aussi la façon dont certains se projettent dans le futur professionnellement » (Cecchini, 2016, p.12), comme l'illustrent les propos suivants: ***« j'ai fait le pour et le contre** par rapport à cette année et je me suis dit bah non, c'est pas là, et clairement y'avait plus de non que de oui et j'ai pris un peu de temps quand même pour réfléchir. **Oui c'est pas une décision facile, mais là tu te dis si c'est pas là alors y'a qu'un chemin et le chemin que tu prends bah c'est celui que tu veux donc tu fonces** »* (254).

### 2.1.2. L'enfermement biographique

Pour ces jeunes, l'arrêt de la scolarité n'avait pas été prévu et « décidé » bien que la voie empruntée ne correspondait pas à leurs attentes. Malgré les efforts déployés, ils ne parviennent pourtant pas à reprendre une formation, au mieux, ils effectuent quelques stages généralement de courte durée : « *j'ai passé une année **à la rue** en fait, j'étais chez moi, j'avais rien à faire pendant cette année-là, j'ai essayé de faire des stages, un maximum possible [...] j'ai essayé enfin un peu partout, mais à chaque fois j'avais beaucoup **de réponses négatives** [...] »* (Tiago, 117).

Dans cette perspective, le temps de latence est vécu comme une situation subie, presque irréversible, dont ils ne parviennent pas à s'extraire malgré les efforts consentis. Comme le mentionne Cecchini (2016), cette période correspond « à une forme d'enfermement biographique qui immobilise le jeune dans un temps de pause, le séparant progressivement de ses pairs et l'empêchant de 'grandir' professionnellement et socialement » (Cecchini, 2016, p.12). On décèle notamment dans le discours des témoins l'enfermement dans lequel s'inscrit leur quotidien. Bien que l'arrêt de la scolarité puisse initialement s'assimiler à *« une sorte de vacances »* (Arjana, 256), ce dernier est davantage appréhendé sous l'angle de la négativité, marqué par un sentiment d'ennui envahissant alors toutes les sphères de la vie : *« c'était **répétitif** chaque jour on dirait que c'était tu faisais replay une musique (rire), trois ans c'était la même chose »* (Arjana, 675), *« je me suis vraiment fait chier si je peux dire quoi »* (Tiago, 125). Leur expérience se caractérise par un « rétrécissement du quotidien » (Cecchini, 2016, p.11) induit notamment par un repli spatial, soit rester à la maison, entrainant par là un retrait social due à la perte de socialisation relative à la rupture scolaire (Cecchini, 2016), ce qui est relevé par Tiago. Cette période est davantage caractérisée par l'inactivité, traduite par l'expression « de ne rien faire », ce qui conduit à une remise en cause identitaire (Cechini, 2016) fragilisant le sentiment d'utilité (Sophie) et d'estime de soi (Tiago, Arjana). En ce sens,

ce temps d'arrêt participe à l'élaboration d'une image de soi négative qui impacte les dynamiques motivationnelles comme l'illustrent les propos suivants :

- *« c'était bien, mais au bout d'un moment* ***c'est chiant, c'est nul,*** *des fois* ***t'es déprimée,*** *t'as envie que ça change, tu veux trouver un apprentissage, mais tu peux pas, mais enfin ils te prennent pas plutôt pff ouais* ***c'est lassant*** *quoi enfin après* ***tu t'en t'enfermes sur toi-même, tu crois que t'es nul alors que c'est même pas ça, enfin après on te fait perdre confiance en soi*** *des fois aussi »* (Arjana, 259).
- *« le pire truc c'est vraiment rester chez soi et* ***rien faire*** *genre on perd tellement de motivation, [...] on se met par exemple à fumer beaucoup plus, tout ça, tout le temps et du coup genre c'est horrible, on n'a plus aucune motivation même des fois pour sortir les gens nous appellent on est là, on n'est pas sorti de toute la journée on est là 'ouais non j'suis désolée j'suis fatigué' genre c'est vraiment une* ***baisse de motivation incroyable*** *»* (Tiago, 250).

À noter que le discours de Sophie relativise ce quotidien monotone et « vide de sens », mentionnant s'être sentie très occupée par ses recherches de stages/d'apprentissages et les alternances entre temps de travail intensif et temps de repos. Or, pour Tiago et Arjana, la déscolarisation est davantage marquée par une tension ambivalente entre recherches actives d'une place de formation et période de découragement, bien qu'ils rapportent « susciter ou conserver [leur] propre motivation » (Cecchini, 2016, p.14) malgré le refus des employeurs: *« mais* ***c'était tout négative,*** *j'me disais mais bon laisse tomber et après deux mois j'avais repostulé quoi »* (Arjana, 228).

En somme, si la déscolarisation marque un moment charnière induisant une bifurcation dans leur parcours scolaire, on décèle dans l'attitude des témoins une recherche de continuité, par le biais de démarches actives, afin de s'extraire de cette situation. Si le processus de réengagement en formation est davantage appréhendé sous l'angle de la linéarité, jalonnée de phases et/ou d'étapes permettant d'asseoir un processus de changement, cette succession progressive ne transparait pas dans les propos des témoins. Ils se situent davantage dans la dernière phase du temps de latence développé par Negroni (2009) à savoir le temps d'éveil et de l'action, laissant place à une recherche active de différentes modalités qui permettent au changement de s'effectuer. Ainsi, pour ces jeunes, la décision de se réengager en formation ne résulte pas d'un « événement déclencheur », mais fait partie intégrante du temps de latence. Cette perspective permet de nuancer les apports théoriques dont la tendance dominante est d'interpréter le décrochage scolaire sous l'angle de dimensions uniquement intrinsèques propres à l'individu : ce dernier souhaite quitter le système scolaire et ce n'est qu'après un certain temps qu'il réalisera les conséquences négatives de son arrêt, l'incitant alors à revenir en formation : « [p]rendre cette décision implique en effet de renoncer aux justifications de leur décrochage et de se confronter aux regrets et à la culpabilité » (Vollet, 2016, p.138). La réalité sociale nous invite à concevoir ce processus de manière plus nuancée.

## 2.2. L'ÉVÉNEMENT DÉCLENCHEUR : LE MOTEUR DU RÉENGAGEMENT

Le cas de Nicolas et Carlos

Pour deux des témoins, le retour en formation résulte d'un processus graduel où la survenue d'un événement déclencheur viendra provoquer une bifurcation instiguant la volonté et/ou la possibilité de « raccrocher ». Dans le cas de Nicolas, la déscolarisation est vécue comme une forme de soulagement, qui induit une mise à distance de l'institution scolaire tant sur le plan spatial que temporel (Vollet, 2016). Il reste principalement à la maison pour jouer à la console et fumer de la chicha et sort le soir afin de retrouver quelques amis, conduisant alors à une perturbation du « rythme diurne/nocturne » (Cecchini, 2016, p.11). À cette période, Nicolas se sentait comme un « grand » (126) : *« c'était ouais, c'est bon moi j'ai pas besoin d'aller à l'école »* (128). Cette situation engendre alors de nombreux conflits avec sa mère, qualifiée de protectrice et laxiste : *« par rapport à ça elle arrivait pas à s'faire entendre et moi j'étais têtu donc voilà »* (182). Il se montre alors violent physiquement et verbalement envers elle, ce qui l'incitera, elle, à se diriger auprès d'une structure destinée aux jeunes en difficultés qui lui propose le placement de Nicolas dans un internat médical alternant cours de diététique et apprentissages scolaires, ce à quoi il répond favorablement. Il y reste deux années au cours desquelles il perd du poids et tisse des liens forts avec les enseignants et les autres élèves qu'il considère comme une « deuxième famille » (216). Ce contexte sécurisant lui permet de gagner en maturité et de le *« libére[r] de tous [ses] problèmes »* (202). Au cours de cette période, un événement biographique majeur apparait comme un « déclic » :

- *« on en revient au décès de ma mère et pis c'est là aussi* ***ça m'a fait un gros déclic,*** *c'était une des personnes, une personne bah la personne la plus importante presque dans ma vie. Après mon père je le compte comme deuxième parce que moi quand j'étais jeune je l'aimais pas trop, mais voilà, et puis pour finir ma mère à l'enterrement j'ai même pas pleuré quoi j'avais j'sais pas, tellement je l'avais embêté et tout j'avais même pas la force de pleurer à son enterrement pour dire [...] et puis c'est ça je pense* ***qui m'a fait un déclic*** *aussi qui m'a pff, là* ***faut que tu te réveilles, faut que tu te battes pour la rendre fière et c'est pour ça*** *»* (250).
- *« c'est là que je me bats tous les jours »* (252).

La décision de retourner en formation résulte d'un processus dont le « point de cristallisation » (Philipson & Dupont, 2008, p.3) tire sa source d'un événement particulier auquel Nicolas attribue un sens, *son sens,* lui permettant d'anticiper son comportement futur, soit « se réveiller » et « se battre ». Ces propos rappellent la dénomination employée par Negroni (2009) pour désigner la dernière phase du temps de latence, soit le « temps de l'éveil et de l'action », se référant à une recherche active de différentes modalités qui permet au changement de s'effectuer et de se concrétiser. Par là, Nicolas opère une contre-effectuation de l'événement qui agit comme une anticipation du devenir, puisque ce dernier est ainsi inscrit dans un cadre temporel (le plan de sens) où sont pris en compte « les deux sens associés du devenir et de l'événement (le passé et l'avenir, qui ont actualisé leur tension dans la survenue

instantanée de l'événement) » (Zarifian, 2001, p. 155 cité par Negroni, 2009, p.182). Dans son discours, les éléments du passé sont reliés aux perspectives d'action futures, puisque le regret d'avoir essuyé des conflits avec sa mère durant l'arrêt de sa scolarité induit une volonté d'opérer une bifurcation dans sa trajectoire scolaire, soit revenir en formation.

Pour Carlos, la rupture scolaire marque l'entrée dans le monde professionnel, période au cours de laquelle il travaille « au noir » dans divers domaines d'activités afin de soutenir financièrement sa famille. Bien qu'il souhaite reprendre des études, l'absence de permis de séjour compromet toute perspective de réengagement, soit en formation duale ou au SEMO. À l'âge de 20 ans, il est engagé par un employeur qui promet de lui délivrer un permis de travail, en contrepartie d'un taux d'activité de 150% rémunéré 2000 francs par mois. Cette situation résulte d'un processus de négociation qui se rapproche de l'analogie du don contre-don développée par Rémy (1978) où une réciprocité « différée » s'installe entre les protagonistes, impliquant « un risque assumé par la confiance et l'obligation morale » (Fusulier & Marquis, 2009, p.28). Or, pour Carlos la contrepartie d'un travail intensif et peu rémunéré, qu'il qualifie d'exploitation, n'est jamais garantie : *« si je voyais quelque chose que j'aimais pas, je le disais gentiment 'écoute je travaillais beaucoup plus tu me paies beaucoup plus', mais avec le patron il me menaçait toujours il me disait 'ouais* ***si t'es pas content tu peux y aller je te donne pas le permis,*** *c'était ça ma peur en fait de pas avoir mon permis et* ***pis je devais toujours me taire, faire ce qu'il voulait en fait*** *»* (333). Cet extrait illustre la relation de pouvoir asymétrique qui gouverne les interactions entre Carlos et son employeur, ne permettant pas d'aboutir à une négociation, mais plutôt à une imposition unilatérale, réduisant le potentiel d'action pour l'un et octroyant une liberté quasi absolue pour l'autre. Or, lorsque son employeur finit par lui délivrer un permis à l'âge de 20 ans, un conflit avec ce dernier constitue un événement marquant qui l'incitera à démissionner et envisager une bifurcation dans son parcours de vie, soit un retour en formation :

- *« quand j'ai obtenu mon permis bah je pensais qu'à travailler et pis une fois que y'a* ***survenu le problème du travail et puis c'est là que je me suis dit je me remets aux études*** *»* (200).
- *« je me suis dit* ***j'arrête*** *»* (205).
- *« je me suis dit qu'est ce que je fais de ma vie maintenant ? J'ai travaillé pendant trois semaines encore [...]* ***je me suis dit non je veux pas ça je veux étudier*** *»* (209).

En possession d'un permis de travail, Carlos n'occupe plus le rôle d'obligé dans une relation de don contre-don, permettant de réduire la dissymétrie des rapports de pouvoir préalablement éprouvée. À travers une nouvelle redistribution des cartes (Fusulier & Marquis, 2009) où les enjeux de pouvoir s'avèrent moins inégaux, le potentiel d'action de l'acteur est appréhendé sous l'angle de l'actorialité et l'autonomie y est alors plus prégnante. En ce sens, la marge de manœuvre dont dispose Carlos lui permet d'attribuer à l'altercation survenue avec son patron, un *sens* : celui du sentiment d'avoir atteint la limite du supportable, dans un contexte professionnel déjà empreint d'un cumul de tensions. Il souhaite se remettre aux études et devient par là « acteur de sa conversion » (Moriau & Cornil, 2014, p.12) :

- *« bah c'est déjà pour commencer comme j'ai dit à ma copine c'est la fatigue en fait euh j'avais dix-neuf ans et j'étais fatigué [...] je me suis dit maintenant j'ai mon permis* ***je peux, j'ai la possibilité d'étudier*** *bah je vais le faire »* (182).

Pour conclure, le processus de raccrochage s'ancre ici dans un événement marquant pour l'acteur qui lui donnera l'impulsion de se réengager en formation. Pour les deux témoins, les contraintes éprouvées, qu'elles soient d'ordre psychologique ou financière/sociale, ont engendré une mise à l'écart du système scolaire, ce retrait apparaissant *in fine* comme une stratégie rationnelle au vu de leurs conditions de vie. Tantôt appréhendée comme un soulagement de s'être extrait d'un contexte anxiogène pour Nicolas, ou une obligation de pourvoir aux besoins de la famille pour Carlos, la rupture marque une réelle discontinuité dans leur parcours, caractérisé par un retrait tant symbolique que spatial du système scolaire. Dans cette perspective, le retour en formation s'opère de manière abrupte, puisque c'est la survenue d'un événement marquant qui viendra requestionner le nouvel ordre établi: de par le *sens* attribué à ce dernier, une autoréflexion s'engage permettant de justifier une décision prise (Prestini, 2006). En ce sens, nous pouvons considérer que l'événement relevé dans le discours correspond au «  [...] fait donné par la personne et auquel elle se réfère pour comprendre la 'révolution' de son cadre de référence, de son point de vue d'observateur du monde » (Prestini, 2006, p.65). La survenue de cet événement de « par ses résonances affectives, familiales, de position sociale » (Prestini, 2006, p.65) induit alors une nouvelle compréhension du monde et la recherche d'un nouvel équilibre dans les différentes sphères de la vie de l'individu, et ce, en adéquation avec l'action entreprise (Prestini, 2006). Néanmoins, pour qu'un événement soit appréhendé comme « marquant », c'est également, car il survient à un moment précis, lorsqu'un certain nombre de conditions réunies (psychologiques, sociales, matérielles) permet à l'acteur de disposer des ressources nécessaires permettant d'inscrire cet événement dans une dynamique de changement. Ainsi, l'événement à lui seul ne saurait être compris sans l'intégrer dans une dimension temporelle, l'impact de ce dernier étant corrélé au moment auquel il apparaît dans la vie de l'individu (Bidart, 2006 ; Quérrec, 2016 ).

## DISCUSSION

Le décrochage et le raccrochage scolaires constituent des termes génériques qui recouvrent un phénomène complexe et hétérogène, dont les dynamiques exposées ci-dessus illustrent la diversité des parcours qui peuvent conduire respectivement à un retrait ou une réinsertion dans un cursus de formation (Bernard, 2011 ; Janosz, 2000). Dans la mesure où « les parcours sont le résultat de la transaction qui s'opère entre les étudiants et l'institution scolaire » (Doray *et al.*, 2009, p.16), il nous parait pertinent de questionner ces dynamiques dans une perspective systémique et englobante.

La stratification des systèmes d'enseignement balise les parcours scolaires selon un ordre d'enseignement et de cycles définis, composés de filières et de différents paliers d'orientation offrant aux apprenants « un itinéraire officiel, normalisé, réglementé qui encadre le processus d'orientation » (Doray *et al.*, 2009, p.1) tout en conditionnant les limites et les possibilités de

formation dont ils disposent. Si cette structuration prévoit des parcours linéaires, la présence de parcours « atypiques » ne répondant pas au cheminement initialement prévu ne doit pas être considérée comme une anomalie, mais comme étant inhérente au fonctionnement du système d'enseignement même, de par les transactions opérées entre l'individu et l'institution scolaire (Doray *et al.*, 2009). En effet, le choix des parcours ainsi que l'orientation scolaire/professionnelle des jeunes ne peuvent être réduits à des décisions individuelles conditionnées par l'image de soi, de leurs aptitudes de leurs aspirations et/ou celles de leurs parents. Ces derniers doivent également être appréhendés en lien avec « les exigences relatives à leur classement dans le système selon leur rendement scolaire et leur comportement de même qu'avec les conditions d'admission dans différentes filières et programmes de formation. De ce point de vue, le processus d'orientation renvoie aussi à un processus de décision institutionnel » (Doray *et al.*, 2009, p.4). Plus généralement, le parcours scolaire résulte d'interactions entre l'individu et le système d'enseignement, lui-même régi par des dimensions structurelles avec lesquelles l'individu doit composer : respect des normes institutionnelles, atteinte des exigences scolaires, paliers d'orientation précoces basés sur les aptitudes scolaires, etc. En cas de non-conformation à ces dernières, c'est *in fine* l'institution qui participe au processus de décrochage en recourant à l'exclusion d'un cursus de formation comme l'illustre le cas de plusieurs témoins (Arjana, Ivana, Sophie, William). L'école impose ainsi un cadre dichotomique entre adaptation aux normes institutionnelles ou exclusion, laissant peu d'espace de négociation où l'élaboration d'une réponse adaptée pour l'apprenant s'avère envisageable (Moriau & Cornil, 2014). En ce sens, « [c]ette réalité fait en sorte que des étudiants ont des parcours différents de l'itinéraire officiel parce qu'ils doivent se réorienter et que le système lui-même leur permet ou les force à le faire » (Doray *et al.*, 2009, p.4).

Ainsi, le parcours scolaire est traversé par un *processus de sélection* (Doray *et al.*, 2009) qui conditionnera le champ des possibles et les contraintes auxquelles sont soumis les apprenants. Or, ces dimensions structurelles participent à creuser des inégalités des chances puisque l'aptitude à répondre aux attentes du système d'enseignement peut être comprise à travers divers facteurs qui influencent l'accès aux ressources éducatives. En effet, les individus composent avec des représentations symboliques et culturelles relatives à l'école et/ou des parcours professionnels, mais également avec les conditions de vie qui sont les leurs, qui peuvent être en inadéquation avec les contraintes et les exigences institutionnelles (Doray *et al.*, 2009). Dans la mesure où la majorité des jeunes interviewés sont issus de famille ayant un parcours d'immigration, dont les parents exercent des professions subalternes, on peut supposer que le capital culturel acquis dans le milieu familial ait été porteur d'un système valeur différent de celui valorisé et véhiculé par la forme scolaire (Bourdieu, 1966). La prise en compte de ces dimensions structurales propres aux jeunes interviewés peut également expliquer les difficultés d'acquisition des connaissances scolaires, le manque de sens attribué aux filières académiques comparativement aux formations duales perçues comme plus attractives, les difficultés d'orientation scolaire, etc. Par là, les transactions entre ces dimensions structurelles, propres au système d'enseignement et les dimensions structurales, portées par l'individu, peuvent se voir compromises: comment répondre aux exigences du système d'enseignement si les ressources symboliques et culturelles ne nous y prédisposent

pas? Bien que cet aspect n'ait pas été mentionné de manière explicite par les témoins, il s'agit d'une interprétation légitime, voire nécessaire, dans la mesure où les acteurs peuvent ne pas être conscients des déterminismes sociaux qui pèsent sur eux. En ce sens, il nous paraît pertinent de souligner que les principes structuraux du système d'enseignement peuvent participer à creuser les inégalités sociales existantes, voire les reproduire et que le décrochage n'est pas uniquement le fait de l'individu.

Si pour les dynamiques de décrochage, le système d'enseignement comporte un certain nombre de dimensions structurelles qui régissent les contraintes et possibilités de formation dont disposent les individus, il en va de même lorsqu'il est question du réengagement en formation. Dans le cadre des cursus professionnalisant, un certain nombre d'exigences institutionnelles rendent ce retour peu aisé, et ce, malgré la volonté des acteurs. Tout d'abord, l'insertion en formation duale se base sur un nombre de places d'apprentissage limité par domaine/secteur réduisant les opportunités d'accès. Cet aspect est notamment illustré par Sophie qui explique que le CFC d'ASA est limité à six places d'apprentissage dans le canton de Genève. Les filières professionnalisantes sont également dépendantes d'un calendrier académique qui leur est propre, offres et postulations s'inscrivant dans une période de temps circonscrite, en milieu et fin d'année scolaire (février-juin). Ainsi, il peut arriver que des réponses négatives soient communiquées tardivement, induisant un prolongement de la période de déscolarisation comme le souligne Tiago qui reçut une réponse négative, au mois de juillet, de la part d'une école professionnelle: *« donc je peux pas forcément partir sur un autre truc quoi,* ***prendre un nouveau virage,*** *bah du coup après bah j'ai passé une année à rien faire bah du coup j'étais chez moi » (123).*

Pour finir, des tests d'entrée basée sur les connaissances scolaires sont exigés par les employeurs comme condition d'admission et peuvent constituer, pour certains témoins, un frein à l'engagement en formation dans la mesure où les résultats aux tests sont principalement déterminés par les performances scolaires antérieures. Pour les jeunes ayant éprouvé des difficultés scolaires majeures, ces dernières peuvent se répercuter sur leurs chances d'accéder à un parcours de formation professionnelle comme le rapporte Arjana : *« mais soit ils demandaient des tests et les tests j'étais pas forte, ou soit bah ils me prenaient pas enfin voilà »* (192). Gaspar mentionne également avoir été accepté en tant qu'apprenti au sein d'une entreprise, mais s'est vu refuser tout contrat en raison de résultats insuffisants aux tests d'entrée. Pour ce dernier, les difficultés scolaires rencontrées au cours de la scolarité induisent des conséquences à long terme, créant un sentiment d'irréversibilité de la situation de par l'impossibilité ou la difficulté perçue de rebrousser chemin, l'acteur se confrontant « à des rigidités qui échappent à son action et qui limitent sa marge de manœuvre » (Charbonneau, 2006, p.113). Les exigences scolaires et professionnelles actuelles poussent Gaspar à regretter le modèle d'insertion professionnelle des décennies précédentes perçues comme moins discriminant: *« tous les profs au CTP et tout ils m'ont toujours dit t'aurais été né vingt ans dix ans en arrière t'aurais un apprentissage t'aurais un travail t'aurais été super parce que* ***c'était la pratique qui comptait maintenant les gens ils sont justes ouais t'as pas les résultats en maths en français machin c'est de la merde tchao casse toi et voilà c'est ça qui est juste***

***dommage*** *»* (Gaspar, 178). En effet, comme le rapportent Petrucci et Rastoldo (2015) dans le cadre d'une étude menée à Genève, c'est principalement les difficultés antérieures et actuelles qui réduisent les probabilités de chances de reprendre une formation, notamment lorsque les élèves ont transité par la classe atelier (Gaspar) ou qu'ils ont connu un redoublement en primaire (Arjana). On décèle alors le poids des performances scolaires dans les dynamiques de réengagement en formation.

Les difficultés de réinsertion questionnent alors la réversibilité des choix d'orientation, et par là, les possibilités offertes par les dispositions institutionnelles permettant de favoriser le retour en formation des élèves sortis précocement du système (Charbonneau, 2006 ; Grossetti, 2006). Les témoignages révèlent que cette réorientation n'est pas aisée, et à ce sujet, les propos de William sont sans appel : *« parce que si on n'a pas de CFC c'est compliqué et pour trouver un apprentissage [...]* ***faut avoir fini l'université limite là*** *»* (362). Pour certains témoins, la rupture scolaire dure depuis des années. Si certains dispositifs institutionnels participent néanmoins à favoriser cette réversibilité, telle que le SEMO ou les dispositions prévues par la LIP, encore faut-il pouvoir remplir les conditions d'admission. Le cas de Carlos constitue un exemple concret d'une réversibilité avortée : la non-possession d'un permis de séjour a empêché l'accès à des mesures de soutien plus tôt. Ainsi, les bifurcations demeurent dépendantes des possibilités mises à disposition par les cadres institutionnelles, mais encore faut-il répondre au profil exigé. Dans la mesure où les témoins sont âgés d'au moins 18 ans, ils ne sont plus soumis aux prérogatives de la loi. Pour eux, l'accès à des offres de formation transitoires dépend d'un certain nombre de facteurs qui peuvent compromettre et/ou limiter l'accès à un support institutionnel (nombre limité de places, démarches administratives, durée limitée de fréquentation).

Dans ce contexte, certains jeunes réorientent leur projet professionnel à mesure des possibilités offertes, leur projet étant fréquemment soumis à un processus de renégociation. Ceci démontre que le réengagement en formation repose sur une dynamique transactionnelle, entre l'individu et le système scolaire, qualifiée par Cecchini (2016) de tension biographique relative à l'orientation dans un contexte contraint. Dans cette optique, les voies perçues comme garantissant une plus grande probabilité d'insertion sont parfois prétéritées au détriment des aspirations professionnelles initiales, notamment soulignées dans le discours des témoins par l'emploi des termes « plan A », « plan B », « Plan C ». En ce sens, « [l]es structures et l'organisation des établissements pèsent lourd dans le déroulement des parcours, car elles limitent, ne serait-ce que par les exigences formelles et informelles d'entrée, les probabilités d'accès et les horizons envisageables par les individus dans leur orientation » (Doray *et al.*, 2009, p.16). Cet aspect met en exergue les logiques d'action adoptées par les acteurs dans un contexte d'incertitude : ils recourent à des choix stratégiques et acceptent de faire des compromis (Foucart *et al.*, 2013) lorsque les possibilités d'insertion s'amenuisent, révélant une certaine rationalité dans leur dynamique de réengagement. Il n'est donc pas rare qu'un jeune renégocie son projet professionnel afin de s'orienter vers une voie plus « accessible » ou encore, pour l'un des témoins, d'envisager de s'établir dans un autre pays, où l'insertion professionnelle est perçue comme moins contraignante (Ivana).

En somme, une perspective globale incluant l'individu au sein du système éducatif offre une vision qui ne saurait nier la responsabilité de l'institution scolaire, et plus largement, des systèmes d'enseignement dans le processus de décrochage apparaissant comme un « miroir grossier des dysfonctionnements de l'école » (Sueur, 2013, p.611). Se conformer au fonctionnement institutionnel s'avère central pour demeurer au sein des systèmes de formation, l'institution scolaire pouvant alors être appréhendée « comme instance de disciplinarisation et comme instance de sélection/relégation pour ceux qui ne 'se soumettent pas' » (Moriau & Cornil, 2014, p.7). De ce point de vue, les dynamiques de rupture explicitées peuvent être comprises dans le sillage du système dans lequel elles s'inscrivent, participant à comprendre, au-delà des difficultés personnelles évoquées, la « machine à trier et orienter » (Bernard & Michaut, 2016, p.111) qui se met en place lorsque les apprenants peinent à s'adapter. Le processus de réengagement s'inscrit dans une logique similaire, puisque le retour aux études se heurte à des exigences institutionnelles participant à prolonger pour certains, la période de déscolarisation. En ce sens, la réalité sociale apparaît plus complexe qui n'y paraît et nous montre qu'il est plus aisé de sortir du système éducatif que d'y revenir.

# PARTIE 2 : ANALYSE THÉMATIQUE

## CHAPITRE 3 : LES AUTRUI SIGNIFICATIFS DANS LE RÉENGAGEMENT EN FORMATION

Dans le cadre de ce chapitre, il s'agira d'appréhender le réengagement en formation sous l'angle du soutien apporté par les autrui significatifs, ces derniers jouant « un rôle éminemment important dans la réorientation de trajectoire » (Negroni, 2005, p.325) en participant à asseoir la bifurcation engagée par l'acteur. Dans la mesure où « l'ensemble des relations constitutives du réseau d'un individu joue une place essentielle » (Lemarchant, 2000, p.225), nous proposons de mettre en exergue les différentes catégories d'acteurs relevées dans nos entretiens, opérant comme des instances normatives, que ces dernières soient de nature individuelle ou collective (Muniglia & Rothé, 2013). Dans cette perspective, nous proposerons **une analyse thématique** permettant de saisir la dimension sociale dans laquelle s'inscrit le retour aux études.

### 3.1. SUPPORT INSTITUTIONNEL

#### 3.1.1. Conseillers : aide à l'entrée dans le dispositif

Si tous les témoins sont engagés dans une structure de réinsertion, il est intéressant de constater que leurs récits « mettent toutefois en évidence un trait commun, qui est l'intervention quasi systématique d'un tiers qui facilite l'accès au dispositif » (Cecchini, 2016, p.18). À l'exception de Tiago, tous les jeunes étaient suivis à travers des rencontres hebdomadaires ou mensuelles par un conseiller de Cap Formations, de l'OFPC ou de Tremplin Jeunes, ce dernier ayant systématiquement joué le rôle du médiateur favorisant l'accès à des mesures de soutiens spécifiques, dans ce cas précis, le SEMO. Si certains se sont vus proposer ces mesures directement par leur conseiller (Arjana, Sophie, Carlos et Nicolas), d'autres ont pris l'initiative de lui soumettre cette demande sur la base des conseils de leurs amis ou des membres de la famille qui ont fréquenté ladite structure et qui sont parvenus à trouver un apprentissage par la suite (Tiago, Ivana, William). Dans ce dernier cas de figure, nous constatons que le réseau social représente l'interface entre l'individu et la société, « dans la mesure où c'est par le biais de relations entre personnes que l'on accède à des groupes ou à des institutions » (Lemarachant, 2000, p.221).

De fait, il est pertinent de souligner le rôle de l'affiliation institutionnelle dans le processus de réengagement en formation, qui permet d'offrir une aide pratique aux démarches et même dans certains cas, qui participe à combler les méconnaissances des mesures de réinsertion existantes comme le mentionne Arjana : *« l'UOG c'est elle c'était son idée parce que moi je connaissais pas l'UOG enfin* ***je connaissais rien de ça****, puis c'est elle qui m'a dit et tout »* (355). En ce sens, « le conseiller est décrit comme un interlocuteur incontournable dans la prise en charge : il est à la fois celui qui organise l'accès à des mesures et celui qui dispense directement un soutien à la reprise de formation » (Cecchini, 2016, p.18). En endossant un rôle d'intermédiaire

facilitant l'accès à une mesure de soutien spécifique, le conseiller peut être considéré comme un « passeur », à savoir celui qui accompagne symboliquement et concrètement le jeune dans sa transition, en permettant le passage de l'univers de la déscolarisation à celui de la réinsertion scolaire/professionnelle (Negroni, 2005).

### 3.1.2 La structure de réinsertion (SEMO)

Si le processus de décrochage scolaire ne peut être appréhendé qu'à travers l'action singulière d'un apprenant, la réinsertion dans une structure de relégation se doit également d'être comprise comme une démarche qui ne dépend pas uniquement de la volonté de l'individu: « [l]e succès de la démarche [...] tient également aux dispositifs et aux façons de faire mis en place ; dispositifs et façons de faire qui sont autant d'éléments de conditions plus générales permettant la conversion du jeune dans son rapport à l'école, à son environnement social et à son propre avenir » (Moriau & Cornil, 2014, p.2). Cette conversion s'opère dans un espace social, qui met à disposition un environnement propice permettant « la mise en route, le basculement du regard sur soi et sur la situation et le renforcement du processus » (Moriau & Cornil, 2014, p.9). Dans cette perspective, la structure représente un soutien à cette conversion, que nous pouvons désigner comme un autrui significatif dans la mesure où elle constitue une instance normative de nature groupale participant à la construction identitaire de l'individu engagé dans une nouvelle dynamique (Muniglia & Rothé, 2013). Dans ce cadre, le soutien sera analysé à travers l'auto-perception des jeunes vis-à-vis à la structure de réinsertion fréquentée.

#### Une rupture avec la déscolarisation

Les témoins étant déterminés à trouver une place de formation, leur passage au SEMO marque un entre-deux entre la rupture scolaire et le réengagement effectif en formation. En ce sens, la bifurcation opérée dans leur parcours scolaire s'inscrit dans un modèle dénommé « changement d'état programmé » (Grossetti, 2006), puisque le moment s'avère prévisible (l'entrée dans le dispositif pour une durée de 9 mois maximum), mais les issues sont imprévisibles, le retour en formation n'étant pas garanti. L'insertion au SEMO constitue une transition « intermédiaire », une alternative marquant la fin de leur période de déscolarisation tout en les inscrivant dans une nouvelle dynamique. Se situant au cœur d'un carrefour, entre déscolarisation et raccrochage, la structure apparaît comme un tremplin permettant de concrétiser le changement engagé et ainsi mettre à distance leur expérience de décrochage.

En effet, pour les témoins, la fréquentation du SEMO repose principalement sur la possibilité de trouver une place de formation: *« après c'est surtout pour **qu'ils puissent m'aider à trouver un apprentissage** et tout* » (Ivana, 26), *« je suis vraiment ici au SEMO en soit c'est vraiment genre pour **essayer de trouver un apprentissage** »* (Tiago, 296). À cela, s'ajoute une fonction occupationnelle, permettant aux jeunes de ne pas prolonger leur rupture scolaire, appréhendée sous l'angle de l'inactivité, dont le maître mot est de « ne rien faire », comme le montrent les extraits ci-dessous :

- *« au moins cette année-là **je fais quelque chose quoi, je fais pas rien** »* (Tiago, 250).

- *« l**e SEMO il m'a aidé** parce que je pense que j'aurai pas pu passer une deuxième année sabbatique »* (Sophie, 391).
- *« ouais quand même parce que si j'étais pas là **j'sais qu'actuellement je serais en train de dormir** »* (William, 134).
- *« **pas rester sans rien faire à la maison** »* (Ivana, 28).

Dans une vision plus pragmatique, William relève notamment l'importance de ne pas avoir de « trou dans son CV », ce qui pourrait ternir son employabilité auprès d'un éventuel recruteur. Quoi qu'il en soit, l'inscription au SEMO s'accompagne d'un changement dans la vie quotidienne, passant d'un emploi du temps peu chargé à des horaires stricts et définis qui se doivent d'être respectés sous peine de sanctions (Cecchini, 2016). En ce sens, cette mesure permet de se (re)familiariser avec le monde professionnel en favorisant le maintien ou la réappropriation d'un rythme se calquant aux exigences du travail puisqu'elle « tranche avec un quotidien vide d'obligations et d'occupations significatives [...] et qu'elle permet l'expérience pratique d'un rythme dans lequel le jeune se projette à l'avenir, lorsqu'il aura repris une formation » (Cecchini, 2016, p.32), ce que mentionne notamment Tiago :*« ça me permet de **tout le temps regagner ce rythme** [...] genre j'essaie de **reprendre mes anciennes habitudes vraiment** »* (332), *« ça me permet de **me rappeler vraiment c'est quoi le travail** si je peux dire »* (336). Dans une moindre mesure, certains jeunes justifient également leur insertion au SEMO par le gain pécuniaire que celle-ci leur rapporte (William, Sophie).

À cette fonction occupationnelle, Tiago et Arjana soulignent les bénéfices apportés par les cours de remise à niveau en français et en maths permettant de « re-réviser » les notions importantes avant le passage d'examens d'entrée en apprentissage. Pour Carlos et Tiago, les ateliers manuels leur permettent d'acquérir de l'expérience en favorisant l'apprentissage de nouvelles compétences, perception cependant contrebalancée par William qui relate ne pas apprécier la majorité des ateliers et cours dispensés par le SEMO.

À l'exception de William, qui émet un avis mitigé, le SEMO jouit d'une perception positive, dont la fréquentation est interprétée comme une « **chance »** par deux témoins :

- *« tu te dis je vais pas rester sans rien faire une année sabbatique et t'as le SEMO qui arrive c'est trop stylé, c'est pas des vacances, mais t'es payée et tu fais des recherches. C'est pas la même chose quand t'es à la maison, ici t'as des gens qui sont là qui t'aident et tu peux parler [...] aux conseillères tu peux leur parler de ce qui va pas, tu peux leur dire voilà j'ai des appréhensions, tu peux préparer les entretiens et ça je pense que c'est une **chance inouïe.** Celui qui est là pendant neuf mois comme moi il doit prendre cette **chance,** c'est pas donné à tout le monde [...] c'est **une grande chance** qu'on m'a donnée, c'est une fois dans sa vie, mais faut le faire [...] c'est un endroit où il faut **prendre cette chance-là** et faut avancer »* (Sophie, 413-415).

En somme, le SEMO constitue une transition entre « un présent insatisfaisant et un avenir positif à construire » (Philipson & Dupont, 2018, p.16), permettant d'asseoir la dynamique de

changement engagée par les acteurs. Le dispositif concrétise en quelque sorte la décision de retourner en formation, en offrant un environnement social adéquat se rapprochant de l'univers scolaire et professionnel auquel les jeunes aspirent. Bien que la plupart des témoins n'aient pas explicitement rapporté se sentir soutenu par le SEMO, les bénéfices perçus nous invitent à considérer cette structure comme un autrui significatif qui les soutient dans leur retour aux études[23].

**Le réseau de professionnels : les conseillères et les formateurs**

Le réseau de professionnels représente un soutien non négligeable dans le retour aux études. La plupart des témoins relève l'aide apportée dans leurs démarches, notamment grâce au suivi régulier les conseillères, favorisant un accompagnement plus soutenu:

- *« c'était plutôt cool parce que **t'as toujours des conseillères derrière toi** [...] qui t'aident presque chaque jour si t'as envie, t'as une urgence, elles sont toujours là pour toi »* (Arjana, 92 - 94).
- *« c'est bien parce que les jeunes de notre âge **si on a pas quelqu'un derrière nous bah en fait on tombe direct quoi** »* (Arjana, 101).
- *« ici on peut voir la conseillère une fois par semaine, c'est déjà mieux »* (Sophie, 112).

Comme le souligne Cecchini (2016) « l'encadrement journalier est fortement valorisé par contraste avec le quotidien de l'arrêt de formation » (p.21). Les conseillères participent à soutenir l'élaboration, la construction et la concrétisation du projet professionnel des jeunes en offrant notamment une aide et des conseils pratiques relatifs aux démarches de candidatures. Elles représentent également l'interlocuteur privilégié lorsqu'il est question de renégocier les choix d'orientation professionnelle des jeunes, principalement pour ceux dont le projet n'est pas encore défini. Dans le cas de Arjana, le nombre de places limité dans le secteur de l'horlogerie l'incite à requestionner son choix d'orientation et envisager une autre place de formation. Dans ce contexte, sa conseillère occupe un rôle central dans le processus de renégociation comme l'illustre l'extrait suivant:

**288.** A *: donc je pense que je vais changer parce que c'est trop difficile.*
***289.*** *R : ok donc là tu t'es vraiment réorientée santé, horlogerie maintenant t'es entrain...*
***290.*** *À: **faut que j'vois avec ma conseillère.***
***291.*** *R : ok.*
***292.*** *I : **faut que je la vois,** regarder quoi faire quoi, **mon plan B,** j'en sais rien.*

Les formateurs constituent également une ressource pour certains témoins. Dans ce cas, le soutien se traduit principalement par une relation apprenant-formateur caractérisée par une « proximité biographique » (Zaffran & Vollet, 2016, p.123) du fait d'échanges réciproques autour de sujets personnels dans des espaces qui dépassent notamment la salle de classe. Ainsi, ce type de relation permet de réduire les barrières statutaires et contribuent à renforcer la

[23] Nous pourrions supposer que si lors des entretiens les jeunes n'ont pas initialement cité la structure de réinsertion, cela a pu être influencé par la question posée: « quelles sont les *personnes* qui te soutiennent dans ton retour aux études ? ». C'est davantage les professionnels qui ont été mentionnés (conseillers/formateurs) bien que les témoignages relatent les bénéfices qu'ils retirent de leur insertion au SEMO, participant à les soutenir dans leur processus de réengagement en formation.

posture des formateurs, notamment en ce qui concerne la recomposition de leur rôle « en se plaçant au niveau des difficultés scolaires des jeunes, et en interagissant dans un ordre de l'interaction irréductible à la salle de cours. Ils déconstruisent quelques dimensions de la *forme scolaire* en ne différenciant pas l'enseignant de l'éducateur » (Zaffran & Vollet, 2016, p.123). Cet aspect est notamment illustré par le témoignage de Tiago :

- *« je trouve que y'a plus [...] de* ***contact humain,*** *ils passent pas mal de temps à parler avec nous par exemple aux pauses clopes, pas mal de fois où on parle avec un formateur [...] c'est* ***bien différent genre à l'école c'est plus t'arrives en cours le prof dit bonjour, c'est le seul mot en soi qu'il va t'adresser directement*** *»* (460).
- *« on sert la main, on dit bonjour tout le temps, y'a plus* ***ce côté de respect et plus ce côté social*** *en fait, là vraiment ils sont impliqués comment ça se passe vos recherches tout ça ils nous expliquent un peu [...] plus ce* ***côté ouvert*** *vraiment ouais ils peuvent parler sans aucun problème »* (462).

Ce clivage avec la forme scolaire participe à rétablir un sentiment de reconnaissance en tant que personne à part entière, notamment lorsque le passé scolaire a été marqué par des relations conflictuelles avec les enseignants. Nicolas, ayant été victime de harcèlement, rapporte que les formateurs sont plus ouverts, considérant les bénéficiaires comme *« des jeunes aussi dans le besoin quoi »* (332), contrastant avec la vision de la forme scolaire qui ne prendrait que les meilleurs élèves en considération, en délaissant ceux qui ne parviennent pas à atteindre les exigences scolaires: *« [...] ils sont pas je pense formés la même chose, ici je trouve ils sont formés plus bah pour* ***aider*** *les gens [...] à l'école c'est plutôt ouais, on prend les meilleurs pis les autres, moi dans mon ancienne école ils ont dit* ***les autres on n'en veut pas*** *»* (338).

Si la plupart des témoins relèvent que la dynamique relationnelle engagée favorise les échanges, la reconnaissance, le partage d'expériences et la création d'un climat de confiance, Sophie mentionne explicitement le caractère soutenant de la relation, constituant une ressource palliant le manque de soutien perçu au sein de la cellule familiale: *« t'as le prof il est derrière toi et tu te dis tu sais que tu peux faire les choses et* ***ils sont là derrière toi les formateurs en train de te dire 'arrête de dire ça arrête de te dénigrer tout le temps arrête de faire ça enfin cherche ton apprentissage'*** *[...] c'est valorisant pour toi tu te dis t'as pas quelqu'un qui est en train de te dire bah de toute façon c'est de la merde ce que tu fais, les formateurs ils étaient là,* ***ils donnent confiance en toi et ça te booste un max*** *»* (407). Cet extrait illustre le rôle d'autrui significatif que peut endosser le formateur notamment lorsque « [la] volonté de changement est parfois mise en doute à l'extérieur du dispositif » (Zaffran & Vollet, 2016, p.124). En revalorisant le jeune dans sa démarche, il lui permet de reconstruire une image positive de lui-même, en restaurant son sentiment d'efficacité et son estime personnelle, composantes motivationnelles déterminantes dans tout processus de formation.

Par ailleurs, la proximité relationnelle induit pour certains un attachement envers les adultes (Moriau & Cornil, 2014), ce que souligne Sophie: « *au fil du temps les formateurs et tout on s'y attache c'est un peu* ***notre maison,*** *un peu comme enfin... on vient là comme si c'était normal* » (110). Cet attachement transcende parfois la relation aux formateurs pour créer un

attachement au lieu et aux pairs « en soutenant le sentiment d'appartenance à un groupe dont chacun des membres ont en commun un vécu de rupture et une volonté d' 'être' au [sein de la structure] » (Moriau & Cornil, 2014, p.11). On décèle le sentiment d'appartenance éprouvé par Arjana, qui qualifie le SEMO de *« deuxième famille »* (439), se considérant alors comme une *« équipe »* (426) où tous les acteurs entretiennent de bons rapports, favorisant l'intégration de tous ses membres. Ce sentiment d'appartenance n'est en revanche pas partagé par tous les témoins, certains ne souhaitant pas créer des liens particuliers avec les autres bénéficiaires (Tiago, William, Sophie).

Pour conclure, nous pouvons souligner que la posture des professionnels s'inscrit dans une logique qui mobilise trois registres interdépendants, se traduisant dans la pratique par l'action d'escorter, guider et conduire les individus (Cauvier & Desmarais, 2013 qui citent Paul, 2004). À travers ces registres, les professionnels peuvent alterner et combiner les pratiques d'accompagnement afin de répondre aux besoins des jeunes. En *escortant* les jeunes, le professionnel mobilise le registre de l'aide, qui se caractérise par l'écoute, l'encouragement, le soutien sur le plan social et/ou affectif; en *guidant* les jeunes, il se situe dans le registre du conseil, participant ainsi aux réflexions relatives aux choix d'une orientation; en *conduisant* les individus, les professionnels s'inscrivent en tant que figures d'autorité qui contribuent à instiguer la mise en mouvement (Cauvier & Desmarais, 2013). À la lumière de l'analyse présentée, nous constatons que la posture d'accompagnement des professionnels oscille entre ces différents registres, participant à conforter et soutenir les jeunes dans leur dynamique de réengagement.

## 3.2. LE RÉSEAU PERSONNEL

### 3.2.1. La famille

Tous les témoins mentionnent se sentir soutenus par des membres de leur famille, notamment les parents, ce qui leur confère une place décisive dans le processus de réengagement en formation. Il s'agit principalement d'un soutien moral qui se traduit par des encouragements, des conseils ou des échanges relatifs aux perspectives professionnelles, comme l'illustre l'extrait suivant : *« ils m'aident vraiment genre 'ils me disent ouais vraiment comment ça se passé ces recherches', genre ils s'intéressent quoi en fait à ce que je fais en stage ils me disent genre 'ah c'est bien ça' [...] genre ils m'ont conseillé d'aller postuler aussi à [institution] donc je l'ai fait par exemple et justement ils m'aident en fait, ils font pas des choses pour moi incroyables, mais genre ils me soutiennent,* ***ils sont vraiment là derrière moi*** *et ils veulent que je trouve quoi »* (Tiago, 525). Pour Arjana, le soutien repose sur ses parents ainsi que sa fratrie, dont les échanges ont notamment contribué à l'inciter à s'engager au SEMO, et lui permettre de dépasser ses appréhensions initiales, fondées sur une perception négative de la structure: « *[...] c'est réputé comme pour les cons enfin pas que ma sœur elle dit ça, mais quand* ***t'entends les gens les jeunes ils disent ouais le SEMO c'est pour les cons quoi*** *»* (82). Son inscription effective repose sur une « décision générale » prise de concert avec sa famille

et sa conseillère. En ce sens, les membres de la famille peuvent participer à renforcer le retour en formation en encourageant les jeunes déscolarisés à s'inscrire au sein de mesures de soutien spécifiques si ces derniers se montrent hésitants ou peu convaincus.

Or, pour la plupart des témoins, ce n'est qu'un seul parent qui est mentionné comme constituant une ressource dans ce processus de réengagement en formation, s'agissant bien souvent de la mère. La plupart des témoins relatent entretenir (ou avoir entretenu) des relations conflictuelles avec le père, et ce, pour différentes raisons. Dans le cas de Carlos, il a rompu tout contact avec lui à l'âge de 14 ans bien qu'il lui reparle ponctuellement depuis quelques années, Gaspar se sent quant à lui complètement dévalorisé par son père qui ne *« relève [que] le négatif »* (208) et Nicolas explique s'être senti soutenu par sa mère initialement, la relation avec son père s'étant principalement développée à la suite du décès de cette dernière : *« c'est un peu* ***on s'entraide tous les deux, on se relève d'une marche un peu difficile*** *»* (256). Dans le cas d'Ivana, le manque de soutien est attribué à un décalage générationnel, culturel et langagier avec son père, originaire des Balkans, ce qui entrave toute compréhension réciproque: *« ça a toujours été compliqué avec mon père, surtout que bah il parle pas français, bah des fois quand on se parle on se comprend pas »* (84). Ainsi, si dans la littérature le soutien des parents apparaît comme décisif, les entretiens révèlent que le support parental est principalement attribué à la mère, le père étant défini comme peu soutenant et/ou compréhensif.

Comme le mentionne Negroni (2005), les autrui significatifs jouent un rôle déterminant dans les processus de reconversion, les réactions positives de l'entourage participant à renforcer la dynamique de changement. Or, les réactions négatives peuvent « au contraire avoir un effet inattendu : plus les critiques de l'entourage seront fortes plus la position de l'individu va se durcir. Réussir sa réorientation devient alors un défi » (Negroni, 2005, p.328). Cette situation peut être illustrée par les propos de Sophie, qui rapporte provenir d'une famille pour laquelle l'indépendance par le travail constitue une valeur centrale fortement valorisée, raison pour laquelle les expériences de déscolarisation ont été vécues comme un *« gros gros drame »* (196) par ses parents. Dès lors, leurs relations se sont dégradées et Sophie explique ne pas sentir soutenue, mais au contraire, dénigrée :

- « *tu fais des années sabbatiques, t'essaies de trouver ton chemin, tes parents ils te voient comme ça,* ***ils se disent bah mon enfant il sert à rien quoi*** *[...]* (198).
- *« [...] ils veulent un diplôme eux, pour eux faire un diplôme de trois ans après on te lâche la grappe, seulement t'as un truc sinon on est là derrière entrain te de dire, mais là d****e toute façon tu cherches de la merde*** *[...] »* (228).
- « *tu te relèves, tu te dis mes parents je sais très bien tu sais qu'ils vont être derrière toi en train de* ***te déverser de la merde,*** *de toute façon tout ce que tu fais* ***c'est de la merde*** *[...] »* (246)

Cependant, Sophie explique que les propos dénigrants constituent « sa force » lui permettant d'avancer, l'engagement en formation étant alors appréhendé sous l'angle du challenge,

puisqu'elle compte leur *« prouver »* (246) qu'elle trouvera un apprentissage dès la rentrée prochaine. Ainsi, de manière paradoxale, le manque de soutien apparaît comme un moteur, une force interne qu'elle en retire bien qu'elle trouve cet effet *« complètement absurde »* (246) : *« [...] je sais que c'est* ***négatif*** *eux ce qu'ils pensent de moi, mais* ***moi je le transforme en positif et j'avance avec ça donc indirectement ils sont derrière moi quoi*** *»* (485). Ces propos illustrent la double transaction en œuvre (Dubar, 1992), mêlant transaction relationnelle (les propos dénigrants de ses parents) et biographique (la transformation positive opérée par Sophie) : la régulation des conflits étant ramenée à la propre subjectivité de l'acteur (Carvajal, 2013), Sophie ne se décourage pas et retire de ce double mouvement un soutien « indirect » participant à asseoir ses velléités de réengagement en formation.

Par ailleurs, il convient de souligner que le rôle des parents s'inscrit dans une perception ambivalente « exerçant une double fonction de soutien et d'autorité, d'où de fréquentes tensions qui parfois cristallisent celles déjà apparues dans une trajectoire scolaire difficile » (Cecchini, 2016, p. 15). La plupart des témoins rapportent que la période de déscolarisation a été largement marquée par des conflits avec les parents, ces derniers ayant décrié la situation d' « inactivité » dans lequel se trouvait leur enfant, bien que malgré ces tensions, certains se soient sentis soutenus (Tiago, Arjana). Pour d'autres, malgré leur insertion au SEMO, les conflits se sont cristallisés et ont engendré une tension permanente entravant les échanges relatifs aux perspectives professionnelles. En effet, William évite à l'heure actuelle d'aborder avec sa mère les « sujets professionnels futurs », ces derniers donnant continuellement lieu à des querelles, puisqu'il admet ne pas être toujours impliqué dans ses recherches. Il en va de même pour Sophie, pour qui il s'agit d'un *« sujet qui fâche »* (234) et qui s'abstient d'échanger à ce propos. Les rapports entre les parents et les jeunes s'inscrivent dans une logique ambivalente, oscillant entre soutien et discordes. Dans certains cas, les tensions relatives à la scolarité du jeune s'enracinent dans la relation entre les deux parties, entravant toute perspective de communication et d'échanges réciproques, la régulation des conflits reposant *in fine* sur l'absence de communication. Or, dans ce cas de figure, la perception du soutien apparaît amoindrie au profit de relations conflictuelles sous-jacentes, parfois implicites.

Dans une moindre mesure, le rôle des membres de la famille élargie est également désigné comme participant à leur réengagement en formation. Si pour Sophie ses grands-parents chez qui elle vit actuellement constituent *« [sa] force »* (479) de par l'aide apportée sur le plan financier et moral, Ivana mentionne que son cousin de dix ans son aîné, considéré comme un frère, la soutient dans la mesure du possible. Nicolas quant à lui, se sent soutenu moralement par son parrain qui *« [l]'aide un peu mentalement »* (302).

**Les processus identificatoires**

Si les parents sont définis comme des autrui significatifs, pour deux des témoins le rôle de ces derniers s'inscrit également en tant figure d'identification ou de désidentification. Comme le mentionne Lemarchant (2000), l'individu se construit par « la médiation d'un jeu de miroir (C. H. Cooley, 1902) » (p.228) à travers les échanges menés avec les personnes identifiées comme des autrui significatifs. Ceci nous invite à mobiliser le concept de la double transaction sociale

(Dubar, 1992) afin de saisir le mouvement dialectique qui s'opère entre les transactions biographiques et relationnelles, permettant de comprendre la dynamique à la fois individuelle et sociale qui participe à la construction de l'identité professionnelle des témoins.

Nicolas explique qu'il souhaite exercer une profession physique dans le domaine de la protection s'inscrivant ainsi dans la continuité des identités professionnelles véhiculées par les hommes de sa famille ayant exercé des professions dans les domaines du sauvetage et de la sécurité, et ce, dans la même organisation: *« pff pas spécialement à [organisation], mais ouais peut être faire pompier ou dans le sauvetage des gens quoi, protection »* (112). En ce sens, la transaction relationnelle, à savoir les identités professionnelles véhiculées au sein de la cellule familiale entrent en résonnance avec la transaction biographique, cette dernière « [mettant] en jeu la continuité des appartenances sociales » (Dubar, 1992, p.521). Le produit de cette double transaction aboutit à une innovation de croissance, dans la mesure où les positions professionnelles revendiquées durant le processus de socialisation se déploient et se reproduisent.

Pour Carlos, la construction de son identité professionnelle s'articule à l'intérieur de ce double mouvement, pourtant en contradiction : « *dans ma famille c'est le fils en fait de la famille de la partie à mon père le fils doit être toujours policier* ***mon père il est policier et moi j'aime pas trop être policier*** *du coup voilà »* (387). Si l'identité professionnelle se doit d'être transmise de père en fils selon une tradition familiale (transaction relationnelle), Carlos s'y oppose (transaction biographique). À travers ce double mouvement s'opère une innovation de rupture dans la mesure où de nouvelles valeurs émergent, supposant un dépassement des limites du système préalable (Carvajal, 2013 citant Rémy, 1996), soit la volonté de poursuivre une filière différente des attentes paternelles. En revanche, cette démarche est validée par sa mère, dont l'expérience d'arrêt de la scolarité en raison de moyens financiers insuffisants constitue le contre-exemple participant à confirmer son choix d'orientation : « *et pis ma mère elle s'est arrêtée là et* ***pis elle me donne toujours son exemple en me disant qu'ici j'ai la possibilité même si j'ai cinquante ans d'étudier, que je peux, et puis c'est elle qui m'a aidé en fait*** *»* (243). En ce sens, sa mère représente une figure d'identification grâce à laquelle les transactions relationnelles et biographiques en œuvre s'avèrent congruentes, les deux partageant un système de valeur commun relatif à une reconnaissance partagée de la valeur des études.

Ces deux exemples illustrent le rôle des autrui significatifs dans la construction de l'identité professionnelle des jeunes. Cette dernière, se situant au cœur d'un mouvement dialectique, impliquant le rapport aux autres et le rapport à soi, montre que le parent peut endosser une figure à laquelle le jeune s'identifie ou au contraire, une figure de désidentification.

### 3.2.2. Les amis et les relations amoureuses

À travers les témoignages recueillis, nous avons identifié un consensus général, quant au rôle du soutien apporté par les amis, souvent de longue date, ou rencontrés au SEMO, et les relations amoureuses. Ce soutien se traduit principalement par des encouragements, les incitant

à persévérer dans leur dynamique de réengagement, ce qui a pour effet de restaurer leur confiance de préserver leur motivation lorsque les démarches d'insertion s'avèrent infructueuses. En ce sens, les relations avec les pairs apparaissent comme « des vecteurs de persuasion et de modelage sociaux (Bandura, 1997) » (Bianco, 2012, p.244).

- *« déjà le fait d'avoir des amis c'est un* ***bon soutien,*** *genre c'est toujours genre avoir un entourage avoir* ***des gens proches avec qui tu peux te confier tout ça, ça donne un coup de booste****. Déjà de base c'est vraiment* ***un soutien moral*** *important, enfin tu sais que les gens qui veulent que tu réussisses, tu* ***fais ça pour toi, mais en même toi tu fais un peu ça pour eux*** *du coup genre c'est incroyable genre l'aide qu'ils peuvent t'apporter quoi, même sans qu'ils fassent exprès quoi, genre déjà ils nous remontent à bloc, genre on est vraiment rechargé après genre je trouve ça bien »* (Tiago, 602).
- *«* ***du moment qu'ils ont confiance en moi ils me font avoir confiance en moi-même du coup après genre c'est tout bénéf*** *quoi, j'suis vraiment à fond quoi je me sens capable (rire)* » (Tiago, 606).
- *« quand même moi si je le pense pas quand même si je le pensais pas à cent pour cent bah eux* ***ils vont me le j'sais pas comment le dire, ils vont me dire que genre je vais réussir*** *quoi »* (Arjana, 489).

Pour Sophie, le soutien est à la fois moral et pratique puisqu'elle mentionne qu'un ami de longue date et son compagnon l'ont aidée dans ses démarches de recherches. Dans la mesure où Sophie ne bénéficie pas d'un support parental soutenant, le réseau personnel dont elle dispose constitue une ressource primordiale lui ayant permis de se *« relever »* (216) et de se réengager dans un processus de formation après le licenciement vécu, ce qu'elle n'aurait pas réussi sans leur appui. En parlant de son compagnon elle mentionne : *« ouais bah dieu merci* ***s'il était pas là je pense pas que j'aurai été même ici*** *»* (455). Ainsi, si les parents occupent une place centrale dans le réengagement en formation, les relations amicales et amoureuses s'avèrent également déterminantes, dans la mesure où il s'agit d'un réseau interpersonnel avec lequel les jeunes se sentent en confiance et avec qui ils peuvent parler sans jugements et *« sans tabou* » (Tiago, 348). Ils peuvent notamment, dans le cas de Sophie, venir combler un manque de soutien familial, ce qu'elle illustre par l'expression « le monde extérieur », capital social participant à la soutenir davantage que son réseau « proche », soit ses parents.

## DISCUSSION

Les analyses montrent que le retour en formation s'inscrit dans une double démarche, à la fois volontaire et personnelle, mais aussi sociale et collective, de par le soutien apporté par l'entourage ainsi que les ressources institutionnelles (Moriau & Cornil, 2014). Dans cette perspective, le discours des témoins laisse apparaître le rôle central des autrui significatifs dans le réengagement en formation, dont les interactions apparaissent à la fois comme des « contraintes et ressources pour l'action, mais aussi comme instances de connaissance, de travail réflexif et de construction identitaire » (Bidart, 2006, p.52). Ces « bridges » (Negroni, 2005) participent au processus de conversation des témoins puisqu'ils permettent, à travers un soutien moral et/ou pratique, de restaurer une image positive de soi, à travers la valorisation et

les encouragements, parfois altérés par les difficultés d'insertion rencontrées. Ils contribuent également à les aider et les conseiller dans leurs démarches ainsi qu'à leur offrir un espace d'échanges et de réflexion relatif à leurs craintes, doutes et questionnements. Ils permettent aux témoins d'acquérir un regain de confiance, leur permettant de ne pas « baisser les bras ». Le soutien de l'entourage apparaît comme une composante centrale du réengagement en formation, définie comme des personnes importantes, voire « vitales » dans le cas de Sophie, sans qui *« [elle se] serai[t] un peu laissée aller »* (533).

On comprend l'enjeu de pouvoir bénéficier d'un réseau social supportant dans ce contexte, puisque les velléités de réengagement en formation se heurtent souvent aux contraintes des systèmes d'enseignement, empêchant toute insertion effective : pour certains la situation perdure depuis plus de trois ans. Dans des périodes fortes d'incertitude où l'insertion dans un cursus de formation paraît compromise, les dynamiques motivationnelles peuvent être impactées. En ce sens, le soutien apparaît comme central afin de ne pas perdre de vue la réorientation engagée et souhaitée initialement, agissant davantage comme une « impulsion » lorsque les ressources internes s'amoindrissent que comme « déclencheur » de la dynamique à proprement parler. Comme le souligne Muriel Darmon (cité par Moriau & Cornil, 2014), la « conversion » suppose un travail actif mené par l'individu, acteur du changement, dont l'engagement est « renforcé par l'environnement social qui confirme les changements du sujet et réaffirme l'intérêt à produire ces changements » (p.8). Le raccrochage repose donc sur une conjonction d'efforts, à la fois individuels et collectifs (Pelletier & Alaoui, 2016).

- *« j'attends rien de personne quoi, juste que c'est normal ma conseillère va me conseiller, va me motiver, mais je vais pas aller pleurer dans ses bras parce que j'ai pas trouvé un apprentissage, parce que j'suis mal ou un truc dans le genre,* ***c'est par moi-même que je trouverai le problème, je trouve le problème et puis je vais le résoudre moi-même*** *»* (Arjana, 537).
- *«* ***c'est pas eux qui vont me chercher l'apprentissage pour moi,*** *mais vraiment ils sont juste là pour* ***ce petit soutien moral,*** *mais en soi, ils peuvent rien faire de plus, c'est ce que je veux quoi »* (Tiago, 527).

Cette idée rejoint un aspect développé par Cecchini (2016) qui mentionne que l'entrée dans un dispositif de formation, faisant office d'entre-deux entre le système scolaire et le monde du travail, est traversée par une tension relative à l'équilibre entre besoin de soutien et aspiration à l'autonomie. En effet, si les jeunes nécessitent un capital social constitué du réseau familial, professionnel, amical et institutionnel pour les soutenir et représenter une ressource, ils sont également mus par un besoin d'autonomie et d'indépendance (Cecchini, 2016). Cette tension est présente dans le discours des témoins, oscillant entre nécessité de se sentir soutenus et volonté d'être acteur de son processus de conversion.

## CHAPITRE 4 : LES PROCESSUS DE CONSTRUCTION IDENTITAIRES

Dans ce chapitre, il s'agira de mettre en exergue les micro-changements (Pelletier & Alaoui, 2016) relevés par les individus au cours de leur trajectoire scolaire. Se situant actuellement

dans un « entre-deux », les jeunes sont au cœur d'un processus de transformation identitaire et de redéfinition de soi (Moriau & Cornil, 2014) : n'étant plus déscolarisé, mais en voie de réintégration scolaire et/ou professionnelle, cette phase de transition constitue « un indicateur d'un projet de remaniement identitaire » (Deltand et Kaddouri, 2014, p.2). Revenir en formation, appréhendé comme une conversion, suppose un changement à plusieurs niveaux, impliquant une modification des pratiques ainsi qu'une restructuration ou du moins une reconstruction « des façons de faire, de se comporter, mais aussi des façons de se dire, de rendre compte de soi aux autres et à soi-même, soit quelque chose qui s'apparente au 'travail biographique' chez Anselm Strauss et qui tend à une redéfinition de soi-même » (Moriau & Cornil, 2014, p.8). Pour ce faire, nous proposerons **une analyse thématique** permettent de mettre en lumière les micro-changements relevés par les jeunes en optant pour « un regard cinéma » (Pelletier & Alaoui, 2016, p.17). En ce sens, il s'agira d'appréhender ces enjeux identitaires dans une perspective diachronique, mêlant à la fois les trajectoires passées, présentes et futures des témoins afin d'identifier la mise en cohérence dans laquelle s'inscrivent les changements engagés.

## 4.1. RAPPORT À SOI

Les évolutions identitaires évoquées sont principalement relatives à la perception que les sujets portent sur eux-mêmes. La plupart relèvent avoir gagné en maturité et autonomie depuis l'arrêt de la scolarité :

- *« j'ai **grandi dans ma tête** »* (Nicolas 322).
- *« j'ai **gagné en maturité** »* (Tiago, 674).
- *« je **dépendais beaucoup des gens** et là quant t'as ça tu te dis pose toi deux minutes, réfléchis parce que tu peux faire ça tout seul oui non [...] »* (Sophie, 242).

Depuis sa fréquentation au SEMO, Arjana relève notamment avoir développé une plus grande confiance en soi et se sentir plus motivée dans ses projets de formation, attitude qui contraste avec son expérience scolaire passée. Sa motivation se traduit notamment par un engagement plus conséquent dans les apprentissages lui permettant de redéfinir une perception positive de ses propres compétences, comme l'illustrent les extraits suivants :

- *« ouais, mais là ça va mieux, enfin non moi **j'me suis toujours trouvée nulle** en maths [...] enfin c'est bizarre que je sois forte parce que normalement **j'me suis toujours mis dans la catégorie des nuls quoi en maths** »* (408).
- *« **j'suis plus forte maintenant** en maths que avant quand j'étais, mais j'pense **c'est plus grâce à ma motivation** que j'ai maintenant que l'autre fois que je l'avais parce que avant j'lavais, mais sans l'avoir quoi »* (202).

Comme le souligne Bianco (2012), « les expériences de réussite dans les disciplines scolaires

et surtout dans celles qui leur semblaient inaccessibles sont indéniablement l'attribut de tous les raccrocheurs » (p.243) d'autant lorsqu'elles portent sur des domaines initialement vécus sous l'angle de l'échec. Ces expériences de réussite constituent un facteur central dans le raccrochage scolaire (Bianco, 2012).

Dans ce contexte, une redéfinition du rapport à soi résulte d'un ensemble d'expériences (la déscolarisation, la fréquentation au SEMO, les échanges avec l'entourage) qui ont conduit les témoins à requestionner les représentations portées sur eux-mêmes, permettant qu'adviennent ces micro-transformations. À cette dimension « expérientielle » qui aurait alors insufflé cette remise en question, l'entrée dans l'âge adulte constitue une dimension centrale dans leur discours, participant à donner un *sens* aux changements relevés. En effet, la période de l'adolescence est davantage décrite sous l'angle de la spontanéité où les projets à long terme, la prise de responsabilités, l'indépendance et la compréhension des conséquences des actions entreprises s'avèrent lacunaires. Cette perception est contrebalancée par une nouvelle définition de soi, intégrant les composantes identitaires apposées aux « adultes » : réfléchir à long terme, être indépendant et mature, se concentrer sur son projet professionnel en dépit des relations amicales qui apparaissent comme secondaires.

- *« ouais j'ai tout changé, au début enfin* ***si je me représente au cycle j'étais n'importe quoi,*** *j'ai vraiment changé »* (Arjana, 680).
- *« [...]* ***je suis plus du tout le même,*** *genre maintenant je réfléchis, ouais je grandis quoi genre* ***je réfléchis un peu plus comme un adulte,*** *pas directement comme un adulte, mais je pense à* ***réfléchir à des choses à long terme*** *et tout* ***ça je vis plus sur l'instant T,*** *voilà quoi ok bah voilà moi je vais faire ça maintenant, je m'en fous du reste, ça non c'est vraiment je fais mes petits plans [...] »* (Tiago, 680).
- *« [...] t'as pas la même façon de penser quand t'as dix-sept ans que quand t'as vingt et un »* (Sophie, 242).
- *« là je vais faire mes vingt ans quoi genre j'ai dépassé les dix-huit ans,* ***c'est là ou ça commence à changer un peu la mentalité tout ça*** *»* (Tiago, 676).
- *« [...] au cycle* ***t'es en pleine adolescence donc c'est difficile de comprendre certaines choses****, mais tu les comprends après [...] »* (Sophie, 541).

Pour certains, l'âge constitue notamment une pression puisqu'ils se sentent en décalage avec la normalité biographique des parcours scolaires (Vollet, 2016), ce qui participe à renforcer une redéfinition de soi incluant des composantes favorisant la réinsertion scolaire/professionnelle. Par exemple, le regain motivationnel développé par Arjana est justifié par la nécessité de trouver une place de formation au plus vite, compte tenu de son âge, au risque qu'aucun employeur ne veuille plus l'engager.

Ainsi, en se voyant du côté de l'adulte, les témoins identifient un « 'avant' et un 'après', un seuil entre la jeunesse et la vie adulte, entre le temps des possibles réversibles et des engagements irréversibles » (Charbonneau, 2006, p.129). Ces deux temporalités sont mises en lien lorsqu'il est question de porter un regard rétrospectif sur leur parcours scolaire, certains

témoins éprouvant un sentiment de regret quant à leurs décisions passées. Tiago par exemple relate les conséquences d'un arrêt prématuré de l'ECG qui limite actuellement ses perspectives d'engagement: *« si j'y pense maintenant bah je me dis j'aurais dû y rester quoi »* (178), *« j'aurais fait ma maturité je serai pas médecin aux HUG quoi, mais genre bah j'aurai déjà un bon papier quoi et* ***j'aurais eu plus de choix*** *en fait au final alors que là je galère un peu pour trouver un apprentissage dans la santé »* (238). Dans cette période de transition, ils prennent conscience que les temps courts, à savoir le moment de la rupture scolaire, peuvent impliquer des conséquences sur des temps plus longs, la réinsertion scolaire professionnelle (Bidart, 2006).

## 4.2. RAPPORT AUX AUTRES

Certains témoins expliquent entretenir un autre rapport aux autres. S'ils se décrivent comme timide et réservé, l'insertion dans cette structure, dans laquelle ils se sentent en confiance, leur a permis de développer de nouvelles habiletés sociales :

- *« parce* ***qu'avant j'étais plus réservée, j'étais beaucoup repliée sur moi-même*** *»* (Ivana 348).
- *«* ***parce que normalement je suis timide*** *[...] j'ai genre j'ai du mal par exemple avec les personnes à parler genre si je les connais pas »* (Arjana, 399).
- « *[...] j'suis plus ouvert aux choses, plus même avec les gens ça m'a...* ***j'suis plus ouvert*** *dans la rue par exemple si on me demande quelque chose bah je vais lui répondre avec sympathie, alors qu'avant euh* ***j'évitais un peu le contact quoi*** *»* (Nicolas, 385).

Dans cette perspective, le rapport à l'autre s'avère « décisif dans la construction de soi puisqu'il est un procès de transformation du rapport du sujet à lui-même et à l'autre » (de Villers, 2003) » (Cauvier & Desmarais, 2013, p.47). En ce sens, les transactions biographiques mettent en lumière des transformations sur le plan identitaire, les jeunes se considérant comme plus sociables et ouverts, influençant les transactions relationnelles, considérées comme un « processus de définition de soi en relation avec autrui » (Guichard, 2004, p.4). C'est à travers les interactions avec autrui que les jeunes peuvent actualiser leur nouvelle posture et se redéfinir dans leur rapport à eux-mêmes.

## 4.3. RAPPORT À L'ECOLE

Pour certains, des changements relatifs à la perception de l'école ont été mentionnés. Arjana par exemple, qui se sent actuellement motivée et compétente dans les matières scolaires, envisage la possibilité de reprendre un cursus de formation à l'ECG (en cours du soir) si elle ne parvient pas à trouver un apprentissage l'année prochaine: « *bah ouais vu que j'ai pas trop de difficultés en maths et* ***vu que je suis plus motivée et vu que j'ai changé en plein de trucs, je***

***me vois peut être pourquoi pas essayer j'en sais rien peut être ça marcherait »*** (677). On décèle, dans la renégociation de son choix d'orientation, une volonté de se réengager dans une filière précédemment quittée. Ce choix est mis en perspective avec la nouvelle redéfinition de soi qui l'incite à envisager la possibilité de réussir dans une filière scolaire.

Pour Carlos, l'entrée au SEMO permet d'entrevoir sous un nouvel angle la valeur des études : *« [...] sincèrement je préférais travailler toute la semaine et pis à la fin du mois avoir cinq mille francs qu'étudier au SEMO et pis gagner 400 francs par mois. Je pensais ça avant, mais* ***depuis que je suis rentré au SEMO et que j'ai vu les possibilités d'avoir une place d'apprentissage, je préfère le SEMO qu'être en train de travailler »*** (231). Mises en perspectives avec son parcours professionnel, les études sont appréhendées comme un investissement à long terme assurant une insertion professionnelle et sociale future.

## DISCUSSION

Si nous avons dressé un aperçu des évolutions identitaires traversées par la plupart des témoins, il importe de relever que ces dernières ne sont pas le fait de chaque individu. Un des témoins, William, mentionne ne pas avoir observé de changement depuis son entrée au SEMO. Il s'inscrit donc dans la suite des comportements a-scolaires adoptés durant son parcours antérieur (absences, désengagement dans les activités). Dans cette perspective, nous pouvons appréhender la situation vécue par l'acteur sous l'angle de la « transition-continuité » puisqu'il « se perçoit dans le prolongement de la situation d'où [il] vient, dans laquelle ses marques antérieures, quoique différentes de celles du futur, ne sont pas en rupture. [Il] éprouve donc un sentiment de continuité identitaire entre son passé et son futur » (Deltand & Kaddouri, 2014, p.4). Cependant, la majorité des jeunes interviewés se reconstruisent dans leur rapport à soi, aux autres et à l'école durant cette période de transition. Ces changements peuvent être interprétés dans ce cas présent comme une « transition-rupture » puisque « la personne éprouve un sentiment de fissure identitaire entre sa situation antérieure et la situation dans laquelle, de gré ou de force, elle se trouve projetée » (Deltand & Kaddouri, 2014, p.4). Dans cette perspective, l'identité actuelle est mise en perspective avec l'identité passée et l'identité visée (Deltand & Kaddouri, 2014) : ils ne sont plus les mêmes qu'avant, mais pas encore ceux qu'ils aspirent à devenir. Les différentes temporalités que sont le passé, le présent et le futur sont convoquées dans leurs discours afin de mettre l'emphase sur les transformations identitaires engagées. Dans cette période de transition, les évolutions identitaires s'inscrivent en congruence avec leur décision de retourner en formation : être plus autonome, mature, motivé, confiant et ouvert peut être appréhendé comme des facteurs d'ordre personnel qui assurent une plus grande probabilité de réussite dans leur démarche. Ces changements sont en quelque sorte le miroir des transformations en œuvre chez l'individu, puisque à cette décision mise en acte se joint un remaniement identitaire qui questionne leur ancien « moi », l'adolescent en rupture scolaire, et le nouveau « moi », le jeune adulte désireux de voir ses projets d'insertion se concrétiser.

# CONCLUSION

## Éléments de synthèse

Au terme de ce travail, un retour sur la problématique et les questions de recherche s'avère essentiel. Dans un contexte animé ces dernières décennies par une lutte contre le décrochage, l'effervescence des pouvoirs publics s'est traduite par la mise en œuvre d'actions et de mesures spécifiques, qui dans le cas de Genève, a embrassé conjointement une dimension juridique. À la lumière des réponses institutionnelles déployées en vue de répondre à la problématique que représentent ces jeunes « sans diplômes », nous avons souhaité adopter une autre focale en vue de *comprendre comment les jeunes qui se réengagent en formation à la suite d'une période de déscolarisation perçoivent leur trajectoire scolaire.* Afin d'appréhender les contours de ce questionnement général, nous avons tenté de répondre à quatre questions de recherches permettant de renseigner la perception des acteurs concernés.

Les deux premières questions visaient à comprendre les mécanismes du décrochage et du réengagement en formation, en d'autres termes, comprendre ce qui pousse un jeune à sortir du système éducatif et à l'inverse, ce qui l'incite à y revenir. Comprendre le « pourquoi » de ces processus nous a invité à les appréhender en nous questionnant sur le « comment » ils se sont déroulés. À travers une analyse processuelle, nous avons pu rendre compte de l'hétérogénéité des parcours scolaires, le décrochage et le raccrochage constituant *in fine* des phénomènes qui recouvrent des réalités multiples propres à l'histoire singulière de chaque acteur. Dans le cas du décrochage, ce peut être une orientation scolaire contrainte ou remise en question qui conduit certains jeunes à ne plus percevoir le sens des études entreprises ; pour d'autres l'accumulation des difficultés scolaires crée alors un « point de rupture » ; pour l'un, c'est l'inadéquation entre les normes institutionnelles et des comportements a-scolaires qui entraineront deux exclusions ; pour deux d'entre eux, la déscolarisation résulte d'un cumul de ruptures rendant la scolarité peu envisageable, voire impossible. Il en va de même pour le retour en formation : si certains souhaitent s'insérer au plus vite dans un cursus professionnalisant, pour d'autres, c'est la survenue d'un événement déclencheur qui instiguera la volonté de bifurquer.

Ces dynamiques s'inscrivent néanmoins dans le sillage des dimensions structurelles des systèmes d'enseignements, qui participent à conditionner les contraintes et les possibilités dont disposent les apprenants et qui influent, par là, sur leurs logiques d'action. À travers une perspective holistique, nous comprenons que les processus de décrochage et de raccrochage sont dépendants des transactions qui s'opèrent entre l'individu et l'institution scolaire, au cours desquelles les processus de négociation s'avèrent limités : il s'agit pour les apprenants de se conformer aux exigences institutionnelles, sous peine de se voir attribuer des sanctions disciplinaires. Dans ce registre, c'est parfois l'institution scolaire qui « exclut » une partie des élèves, et même, qui limite leurs opportunités de réinsertion. En effet, le réengagement en formation ne résulte pas simplement d'une succession d'étapes à franchir, jusqu'au moment clé où l'individu « se sentira enfin prêt », selon un cheminement qui se veut linéaire et potentiellement intrinsèque à l'individu. En ce sens, les bifurcations qui jalonnent les parcours scolaires des témoins ne sont pas uniquement le fait de l'individu, mais reposent également sur

des considérants structurels propres aux systèmes dans lesquels ils s'insèrent.

Les deux dernières questions de recherche visaient à identifier les personnes qui soutiennent les jeunes dans leur retour en formation ainsi que les évolutions identitaires avancés au cours de leur trajectoire scolaire. À travers une analyse thématique, nous avons relevé l'importance du réseau social – composé de ressources familiales, relationnelles, institutionnelles – dans la dynamique de réengagement en formation. Les autrui significatifs sont appréhendés comme un support non négligeable, notamment lorsque les velléités de reprise de formation s'avèrent hasardeuses, fournissant, à travers une aide pratique et/ou un soutien moral, un regain motivationnel qui permettra aux jeunes de ne pas perdre de vue leur objectif. Si le processus de bifurcation comporte une dimension éminemment sociale, cette dernière ne constitue pas le moteur du changement qui lui, est perçu comme individuel. Si le besoin de soutien et d'autonomie oscille dans un équilibre subtil, le capital social apparait central lorsque les ressources personnelles du jeune s'amenuisent (démotivation, perte de repères). En ce qui concerne les enjeux identitaires, certains témoins relèvent des micro-transformations, se traduisant par un nouveau rapport à soi, aux autres ou à l'école, marquant un clivage temporel entre un avant, le temps de l'adolescence et un après, l'âge adulte. Ces évolutions identitaires s'inscrivent en cohérence avec la bifurcation engagée qui suppose une mise en congruence entre un soi actuel et un soi idéal.

## Limites de la recherche

Dans le cadre de ce travail, nous avons pu relever deux limites principales. La première limite se réfère aux informations produites lors des entretiens. En effet, nous étions initialement centrés sur les dynamiques de réengagement en formation, les processus de rupture scolaire apparaissant davantage comme « secondaires », ou du moins comme un arrière-plan favorisant la compréhension de la conversion engagée par les acteurs, que comme un objet de recherche en soit. Or, ce n'est qu'à la suite de quelques entretiens que nous avons estimé pertinent d'appréhender, dans le cadre de notre analyse, les parcours scolaires des jeunes dans une perspective diachronique, en nous centrant sur ces deux processus. S'il s'agit là de considérants propres au caractère itératif que sous-tend la démarche compréhensive adoptée, notre focale de départ a pu limiter quelque peu le recueil de certains « ingrédients pertinents » de l'expérience scolaire vécue par les jeunes permettant de saisir plus finement le processus de désaffiliation scolaire qui s'en est suivi (p.ex. la filière fréquentée au secondaire I, le sentiment d'efficacité personnelle, etc.).

La seconde limite se rapporte aux conclusions de cette recherche, qui ne sauraient être représentatives des parcours scolaires de tous les jeunes en réinsertion professionnelle/scolaire. Si nous avons tenté de comprendre les trajectoires scolaires de certains jeunes, d'en refléter les rouages, nous ne pouvons conférer à nos constats relevés une portée générale. Bien que la « généralisation des résultats » ne constituait pas l'enjeu de cette présente recherche, ni même celui de la démarche compréhensive, il nous paraît néanmoins central de souligner que nous n'avons qu'une « parcelle » de compréhension des histoires singulières de certains individus. En ce sens, il serait intéressant de continuer à saisir « de l'intérieur » les parcours scolaires

non-linéaires vécus par certains jeunes, en incluant également des personnes mineures (soumises aux prérogatives F018) voire des personnes plus âgées, afin de déceler à travers une multitude de focales individuelles des mécanismes généraux participant à asseoir notre compréhension des processus en vigueur. Ce n'est peut-être qu'à ce titre que les réponses déployées par les politiques publiques pourront s'ajuster aux besoins des bénéficiaires qu'elles ciblent et par là, permettre l'intégration de tous.

## Apports de la recherche

Nous pouvons conclure que cette recherche permet d'apporter une contribution, certes modeste, à la compréhension des parcours scolaires non-linéaires vécus par certains jeunes dans le contexte genevois. Bien que l'effet de la mise en œuvre de la formation obligatoire jusqu'à 18 ans n'ait pu être renseigné (les témoins étant âgés de 18 ans minimum) nous pouvons néanmoins questionner les nouvelles mesures adoptées à la lumière des constats relevés chez des jeunes aux prises dans « l'ancien régime scolaire ».

Des mesures préventives sont dorénavant déployées en vue de renforcer le suivi des élèves dans les établissements scolaires à l'école primaire et au cycle d'orientation: l'accent est porté sur le soutien à l'apprentissage en français et en mathématiques ainsi qu'un meilleur accompagnement des élèves dans leur processus d'orientation en fin de secondaire I (DIP, 2018). Il s'agit là de repérer précocement les difficultés scolaires ainsi que « les signes avant-coureurs du décrochage » (DIP, 2018, p.14). Pour ce faire, des ressources supplémentaires ont été allouées, à travers l'augmentation des postes de soutien ainsi que l'intégration d'équipes pluridisciplinaires – éducateurs, psychologues, maîtres spécialisés – qui collaborent au quotidien avec les enseignants[24]. Cet axe d'intervention entre en résonnance avec des éléments pointés par certains jeunes : l'accumulation des difficultés scolaires et l'indécision vocationnelle à l'issue du secondaire I opacifiant les perspectives d'orientation scolaire/professionnelle. Bien que nous ne puissions pas nous prononcer présentement sur l'efficacité effective de ces mesures, elles semblent néanmoins cibler des aspects centraux de l'expérience de décrochage mentionnés par certains de nos témoins.

Dans la mesure où tous les témoins ont été déscolarisés avant leur majorité ce sont les nouvelles possibilités de formation introduites à la rentrée 2018 qui ont principalement suscité notre attention. Ces dernières ont pour visée de préparer l'élève à entamer une filière de formation professionnelle qualifiante (CFC ou AFP) en proposant « des formations préprofessionnelles axées sur les gestes métiers, des stages par rotation ainsi qu'une offre modulaire. Dans tous les cas, il est prévu un renforcement des compétences fondamentales (français, maths, culture générale) » (DIP, 2017, p.1)[25]. Dans ce cas de figure, le jeune demeure dans le sillage du système de formation, plutôt que de se voir mis à l'écart des filières qualifiantes au sein desquelles il devra ou essaiera éventuellement de s'engager ultérieurement.

[24] Toninato, A. (2018, 6 mars). Décrochage scolaire : un outil unique va aider les jeunes. *Tribune de Genève.* Repéré à https://www.emery-torracinta.ch/wp-content/uploads/2018/03/2018-03-06-tribune-de-geneve-decrochage-scolaire-un-outil-unique-va-aider-les-jeunes.pdf

[25] Département de l'instruction publique, de la culture et du sport. (2017). *Formation obligatoire jusqu'à 18 ans: Genève pionnier dans la lutte contre le décrochage scolaire*. Repéré à https://www.ge.ch/document/5193/telecharger

Sur ce dernier point, il nous paraît pertinent de convoquer à titre d'exemple une étude du Service de la recherche en éducation (SRED) menée par Petrucci et Rastoldo (2015). Les auteurs rapportent que le pourcentage d'élèves qui retourne en formation l'année suivant l'arrêt de la scolarité dépend de la filière précédemment fréquentée: 75% pour le Collège, 20% pour les structures de transition et d'accueil, 32,5% pour les formations professionnelles duales, 50% pour l'ECG, et 51,5% pour la formation professionnelle à plein temps. Certaines filières « péjoreraient » donc la reprise d'études ou du moins, cantonneraient les probabilités de réinsertion entre 20% et 50% pour les jeunes interviewés si nous référons à ces taux. Si l'enjeu n'est pas de nous fourvoyer dans une approche probabiliste, il est intéressant de souligner que le retour en formation n'est pas gagné d'avance. Ce constat conduit à entrevoir la pertinence des formations pré-qualifiantes permettant d'instaurer une certaine « souplesse » au sein du système d'enseignement genevois et par là, de mieux gérer l'imprévisibilité et l'irréversibilité des parcours scolaires en « resserr[ant] les mailles du filet pour ne laisser aucun jeune au bord du chemin »[26]. Pour certains témoins, qui ont déploré la durée de déscolarisation vécue, nous pouvons supposer que la fréquentation de ces offres de formation aurait peut-être favorisé une insertion professionnelle/scolaire plus rapide ou du moins, aurait permis de ne pas expérimenter l'expérience négative d'une situation non-désirée. Nous l'avons vu, le support institutionnel constitue une ressource du réengagement en formation : par analogie, permettre à des jeunes en difficultés de bénéficier d'un accompagnement individualisé auprès de divers professionnels, et ce, au sein de dispositif adapté, pourrait permettre d'inverser une tendance « incertaine » vers une insertion effective et durable au sein d'une voie qualifiante.

## Ouverture réflexive

Si les actions développées par les politiques publiques semblent prometteuses, un questionnement subsiste néanmoins: ces dernières ciblent-elles réellement le cœur du problème ? Ne s'agirait-il pas de mesures de « surface » visant à réparer, voir *gommer* les failles d'un système de formation qui aurait peut-être atteint ses limites ? Et si la lutte contre le décrochage impliquait une révision des fondements mêmes des politiques éducatives ? La clé de ce combat réside peut-être dans l'innovation d'un modèle actuel qui apparaît désuet, voire (re)producteur d'inégalités scolaires et sociales. À cet égard, mentionnons les effets induits par la sélection scolaire, intervenant précocement dans les parcours scolaires des élèves (dès la fin du primaire) en vue de regrouper dans des classes dites « homogènes » des apprenants aux caractéristiques scolaires similaires. Or, les filières au secondaire I comportent une dimension éminemment ségrégative, puisque le milieu socio-économique tend à influer sur les performances scolaires des élèves (Felouzis, Charmillot & Fouquet-Chauprade, 2010). Ce découpage académique participe à accentuer, voire renforcer les inégalités sociales existantes en les transformant en inégalités scolaires, à travers une sélection scolaire qui ne saurait être dissociée d'une sélection sociale (Felouzis, Charmillot & Fouquet-Chauprade, 2010). Les auteurs parlent alors de « polarisation sociale des filières » (p.158) qui définit fortement les

[26] Formation obligatoire jusqu'à 18 ans (s.d.). Repéré à https://www.emery-torracinta.ch/mon-action/formation/fo-18/

orientations au secondaire II : fréquenter une filière à exigences basses réduit les chances d'accéder à des cursus de formation permettant d'envisager des études supérieures. Selon Felouzis, Charmillot et Fouquet-Chauprade (2010) :

> Cela montre que cette filière à exigence basse n'a pas pour conséquence d'aider les élèves à surmonter leurs difficultés scolaires (comme elle est censée le faire officiellement) mais à les éliminer au plus vite de l'enseignement gymnasial. Les filières constituent donc un dispositif efficace pour produire des inégalités sociales et scolaires. De plus, elles renforcent – par le biais des orientations - le caractère fortement clivé du secondaire 2 avec d'un côté l'école de l'élite (le collège), de l'autre l'école du peuple (p.154).

Porter une focale sur les rouages des systèmes d'enseignement actuels conduit à entrevoir la lutte contre le décrochage scolaire comme une préoccupation qui ne saurait être dissociée des questionnements liés à l'égalité (voir l'équité) des chances éducatives. À ce titre les classes hétérogènes apparaissent comme plus équitables et méritocratiques (Felouzis, Charmillot & Fouquet-Chauprade, 2010) ne saurait-ce pas là un constat intéressant invitant à repenser l'organisation du système éducatif, plutôt que de perpétuer les effets délétères induits par les filières d'enseignement ? Ne saurait-ce pas là une façon de concevoir un système scolaire qui prendrait en compte tous ses membres et qui leur permettrait d'accéder aux formations de leur choix indépendamment de leur origine sociale?

Si nous ne remettons pas en cause le bien-fondé des nouvelles mesures mises en place, nous nous questionnons sur le levier d'action politique engagé, qui sombrerait peut être dans une conformation excessive à un modèle bien ficelé : une transformation des fondements organisationnels des systèmes de formation pourrait peut-être re-dynamiser un modèle qui semble s'essouffler.

# RÉFÉRENCES

## Bibliographie


Abbott, A. (2009). 11. A propos du concept de turning point. In M. Bessin, C. Bidart & M. Grossetti (Eds.), *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement* (pp. 187-211). Paris : La Découverte.

Aragnol, C., Devijver, L., Soulier, A., Diederichs-Diop, L., N'Diaye, B., Bertrand, J., Charles, J.C., Héciak, Q., & Toutalian, C. (2017). *Le décrochage scolaire vu par les jeunes*. Marseille : Agence d'urbanisme de l'agglomération marseillaise.

Bernard, P. Y. (2007). La construction du décrochage scolaire comme problème public. In *Colloque international : La fabrique de populations problématiques par les politiques publiques*. Nantes.

Bernard, P. Y. (2011). Le décrochage des élèves du second degré: diversité des parcours, pluralité des expériences scolaires. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ere nouvelle*, *44*(4), 75-97.

Bernard, P. Y., & Michaut, C. (2014). « Marre de l'école »: les motifs de décrochage scolaire. *Notes du CREN, 17,* 1-9.

Bernard, P. Y., & Michaut, C. (2016). Les motifs de décrochage par les élèves: un révélateur de leur expérience scolaire. *Éducation et formations*, *90*, 95-112.

Bessin, M. (2009). Parcours de vie et temporalités biographiques: quelques éléments de problématique. *Informations sociales*, *156*(6), 12-21.

Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice: Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, *7*(3), 325-347.

Bianco, S. (2012). Le raccrochage scolaire: comment des élèves qui ont quitté l'école décident d'y revenir. *Diversité, hors-série*(14), 29-35.

Bidart, C. (2006). Crises, décisions et temporalités: autour des bifurcations biographiques. *Cahiers internationaux de sociologie*, *120*(1), 29-57.

Bidart, C., & Brochier, D. (2010). Chapitre 1. Les bifurcations comme changements d'orientation dans un processus. In A. Mendez (Dir.), *Processus. Concepts et méthode pour l'analyse temporelle en sciences sociales* (pp. 171-190). Louvain-La-Neuve : Bruylant-Académia.

Bidart, C., Brochier, D., Correia, M., Garnier, J., Gilson, A., Longo, M., Mendez, A., Mercier, D., Oiry, E., Pascal, A., Pérocheau, G., & Tchobanian, R. (2010). Chapitre introductif. Vers un système d'analyse des processus. In A. Mendez (Dir.), *Processus. Concepts et méthode pour l'analyse temporelle en sciences sociales* (pp. 11-26). Louvain-La-Neuve : Bruylant-Académia.

Blanc, M. (2009). La transaction sociale: genèse et fécondité heuristique. *Pensée plurielle*, *20*(1), 25-36.

Blaya, C. (2010). Décrochage scolaire: Parents coupables, parents décrocheurs?. *Informations sociales*, *161*(5), 46-54.

Blaya, C. (2012). 4. Le décrochage scolaire dans les pays de l'OCDE. *Regards croisés sur l'économie*, *12*(2), 69-80.

Blaya, C., & Fortin, L. (2011). Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire: comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *40*(1), 1-26.

Bonnéry, S. (2004). Le décrochage scolaire en France: un «problème social» émergent?. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, *35*, 81-88.

Bonnéry, S. (2006). À propos de la crise de la transmission scolaire. *Pensée plurielle*, *11*(1), 75-82.

Bonnéry, S. (2011) In D. Glasman & F. Œuvrard (Eds.), *La déscolarisation* (pp.147-161). Paris : La Dispute.

Boutinet, J. P. (2007). L'espace contradictoire des conduites à projet: entre le projet d'orientation du jeune et le parcours atypique de l'adulte. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *36*(1), 19-32.

Bruno, F., Félix, C., & Saujat, F. (2017). L'évolution des approches du décrochage scolaire. *Carrefours de l'éducation*, *43*(1), 246-271.

Carvajal Sánchez, F. (2013). L'analyse des constructions transidentitaires à la lumière de la double transaction. *Pensée plurielle*, *33-34*(2), 179-191.

Carvajal Sánchez, F. (2019). *PARADIGME DE LA TRANSACTION SOCIALE (2)* (MA752220 Délinquance et déviance juvéniles : médiation et remédiation vers l'insertion sociale [Présentation PowerPoint]. Genève : Université de Genève.

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*, *70*, 45-62.

Cecchini, A. (2016). *Cap Formations et son public. Expériences de retour en formation professionnelle par la structure genevoise de case management.* Genève : Service de la recherche en éducation.

Charbonneau, J. (2006). Réversibilités et parcours scolaires au Québec. *Cahiers internationaux de sociologie*, *120*(1), 111-131.

Charmillot, M. (2018a). *Définir une posture de recherche* (MA752708 Panorama et ancrage des différents types d'entretien de recherche) [Support de cours]. Genève : Université de Genève.

Charmillot, M. (2018b). *L'entretien biographique* (MA752708 Panorama et ancrage des différents types d'entretien de recherche) [Support de cours]. Genève : Université de Genève.

Charmillot, M., & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives: clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives, hors-série*(3), 126-139.

Charmillot, M., & Dayer, C. (2012). La démarche compréhensive comme moyen de construire une identité de la recherche dans les institutions de formation. *Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignant. es*, *15*, 163-179.

Chello, F. (2013). Assumer l'incertain et développer le bien commun. La transaction sociale comme paradigme de la pédagogie. *Pensée plurielle*, *33-34*(2), 85-95.

Coinaud, C., & Vivent, C. (2010). Les orientations scolaires, entre tâtonnement et réappropriation. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, *109*, 71-84.

Costa-Lascoux, J., & Hoibian, O. (2011) In D. Glasman & F. Œuvrard (Eds.), *La déscolarisation* (pp.101-123). Paris : La Dispute.

Deltand, M., & Kaddouri, M. (2014). Les individus face à l'épreuve des transitions biographiques. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *43*(4).

Demazière, D. (2005). Pratiques de l'enquête et usages de l'entretien (biographique) en sociologie. In *Colloque « l'analyse secondaire en recherche qualitative ».* Grenoble.

Demazière, D. (2008). L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens. *Langage et société, 123*(1), 15-35.

Demazière, D. (2011). L'entretien biographique et la saisie des interactions avec autrui. *Recherches qualitatives*, *30*(1), 61-83.

Doray, P., Picard, F., Trottier, C., & Groleau, A. (2009). *Les parcours éducatifs et scolaires: Quelques balises conceptuelles.* Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, Sherbrooke.

Doray, P., Szczepanik, G., Bourque, C. J., Fortier, C., & Mason, L. (2003). Choix professionnel, carrières scolaires et production de la « relève » technique. In *Actes des 10e journées d'études du CEREQ. Les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail* (pp. 361-376). Caen.

Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, *33*(4), 505-529.

Ducrey, F., Hrizi, Y., & Mouad, R. (2018). *Les dispositifs de transition de l'enseignement secondaire II à Genève.* Genève : Service de la recherche en éducation.

Esterle-Hedibel, M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. *Déviance et société*, *30*(1), 41-65.

Esterle-Hedible, M. (2011) In D. Glasman & F. Œuvrard (Eds.), *La déscolarisation* (pp. 217-234). Paris : La Dispute.

Felouzis, G., Charmillot, S., & Fouquet-Chauprade, B. (2010). *L'enseignement secondaire au risque des enquêtes Pisa Suisse. Parcours scolaires, performances et orientation à Genève.* Genève : Service de la recherche en éducation.

Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, É. (2004). La prediction du risque de decrochage scolaire au secondaire: facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, *36*(3), 219-231.

Foucart, J. (2010). Entre-deux et passages. Essai de conceptualisation à partir de la complexité et de la transaction. *Pensée plurielle*, *24*(2), 7-12.

Foucart, J., Blanc, M., Gibout, C., & Stoessel-Ritz, J. (2013). Éditorial. Penser et agir dans l'incertain: l'actualité de la transaction sociale. *Pensée plurielle*, *33-34*(2), 7-18.

Frandji, D., & Vergès, P. (2011). L'attachement familial. In D. Glasman & F. Œuvrard (Eds.), *La déscolarisation* (pp.235-254). Paris : La Dispute.

Fusulier, B., & Marquis, N. (2008). La notion de transaction sociale à l'épreuve du temps. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, *39*(39-2), 3-21.

Fusulier, B., & Marquis, N. (2009). Transaction sociale et négociation: deux notions à articuler. *Négociations*, *12*(2), 23-33.

Gibout, C., Blanc, M., & Foucart, J. (2009). Transactions sociales et sciences de l'homme et de la société. *Pensée plurielle*, *20*(1), 7-11.

Glasman, D. (2000). Le décrochage scolaire: une question sociale et institutionnelle. *VEI enjeux*, *122*, 10-25.

Glasman, D., & Douat, E. (2011) In D. Glasman & F. Œuvrard (Eds.), *La déscolarisation* (pp.11-81). Paris : La Dispute.

Grossetti, M. (2006). L'imprévisibilité dans les parcours sociaux. *Cahiers internationaux de sociologie*, *120*(1), 5-28.

Guichard, J. (2004). Se faire soi. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *33*(4), 499-533.

Hrizi, Y., & Mouad, R. (2016). Le décrochage scolaire: un enjeu d'éducation pour tous dans le contexte genevois. *L'Éducation en débats: analyse comparée*, *7*, 33-46.

Hugon, M. A. (2010). Lutter contre le décrochage scolaire: quelques pistes pédagogiques. *Informations sociales*, *161*(5), 36-45.

Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine. *VEI enjeux*, *122*(9), 105-127.

Janosz, M., & Le Blanc, M. (1996). Pour une vision integrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue Canadienne de psycho-éducation*, *25*(1), 61-88.

Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.

Leclerc-Olive, M. (2009). 19. Enquêtes biographiques entre bifurcations et événements. Quelques réflexions épistémologiques. In M. Bessin, C. Bidart & M. Grossetti (Eds.), *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement* (pp. 329-346). Paris : La Découverte.

Lemarchant, C. (2000). Les trajectoires de raccrochage de jeunes caennais rôle des réseaux et sociabilités. *VEI enjeux*, *122*, 220-234.

Matthey, L. (2005). Éthique, politique et esthétique du terrain: cinq figures de l'entretien compréhensif. *Cybergeo: European Journal of Geography,* 1-21.

Mercier, D., & Oiry, E. (2010). Chapitre 1. Le contexte et ses ingrédients dans l'analyse de processus : conceptualisation et méthode. In A. Mendez (Dir.), *Processus. Concepts et méthode pour l'analyse temporelle en sciences sociales* (pp. 29-41). Louvain-La-Neuve : Bruylant-Académia.

Meunier, A., Proteau, L., & Thiaudière, C. (2011) In D. Glasman & F. Œuvrard (Eds.), *La déscolarisation* (pp. 85-100). Paris : La Dispute.

Moriau, J., & Cornil, M. (2014). Sortir par la fenêtre, rentrer par la porte. Comment aider les jeunes en décrochage à s'engager dans leur scolarité?. *Sociétés et jeunesses en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, *14*, 1-17.

Moulin, S., Doray, P., Prévost, J. G., & Delavictoire, Q. (2014). La propagation internationale d'une représentation. Le cas du décrochage scolaire. *Histoire mesure*, *29*(1), 139-166.

Muniglia, V., & Rothé, C. (2013). Parcours de marginalisation de jeunes en rupture chronique: l'importance des autrui significatifs dans le recours à l'aide sociale. *Revue française des affaires sociales*, *1*, 76-95.

Negroni, C. (2005). La reconversion professionnelle volontaire: d'une bifurcation professionnelle à une bifurcation biographique. *Cahiers internationaux de sociologie*, *119*(2), 311-331.

Négroni, C. (2009). 10. Ingrédients des bifurcations professionnelles: latence et événements déclencheurs. In M. Bessin, C. Bidart & M. Grossetti (Eds.), *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement* (pp. 176-183). Paris : La Découverte.

Olivier de Sardan, J. P. (1996). La violence faite aux données. De quelques figures de la surinterprétation en anthropologie. *Enquête. Archives de la revue Enquête*, *3*, 31-59.

Pelletier, L., & Alaoui, D. (2016). Du décrochage provisoire au raccrochage scolaire: l'importance de la reconnaissance. *Questions Vives. Recherches en éducation*, *25*, 1-26.

Pérocheau, G., & Correia, M. (2010). Chapitre 1. Les moteurs, principes génératifs du mouvement dans les processus. In A. Mendez (Dir.), *Processus. Concepts et méthode pour*

*l'analyse temporelle en sciences sociales* (pp. 123-140). Louvain-La-Neuve : Bruylant-Académia.

Petrucci, F., & Rastoldo, F. (2015). *Quels sont les facteurs de risque et les raisons invoquées pour le décrochage scolaire? Résultats d'une enquête menée à Genève (2013-2014)* (69). Genève : Service de la recherche en éducation.

Philipson, A., & Dupont, P. (2018). Analyse du point de cristallisation dans la chronogenèse du processus de raccrochage. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, *48*, 1-21.

Picard, F., Olympio, N., Masdonati, J., & Bangali, M. (2015). Justice sociale et orientation scolaire: l'éclairage de l'approche par les « capabilités » d'Amartya Sen. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *44*(1), 1-19.

Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., & Leclerc, D. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'education*, *24*(4), 441-453.

Prestini, M. (2006). La décision d'entrée en formation chez les adultes: un rapport à l'événement. *Pensée plurielle*, *13*(3), 59-68.

Quérrec, A. (2016). De l'absentéisme à la déscolarisation : étude des parcours de décrochage scolaire de collégiens sur le bassin du Mantois. In *XVIII Colloque international de l'Aidelf – Trajectoires et âges de la vie.* Rouen : Université de Rouen.

Ramognino, N. (2011) In D. Glasman & F. Œuvrard (Eds.), *La déscolarisation* (pp.125-143). Paris : La Dispute.

Ruquoy, D. (1995). Situation d'entretien et stratégie de l'interviewer. In L. Albarello, F. Digneffe, J.P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, & D. Saint-Georges (Eds.), *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales* (pp. 59-82). Paris : Armand Colin.

Schurmans, M. N. (2009). L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation. *Éducation permanente*, *177*, 91-103.

Schurmans, M. N. (2011). *Expliquer, interpréter, comprendre: le paysage épistémologique des sciences sociales* (2e éd.). Genève : Université de Gèneve.

Sueur, B. (2013). Ce que le décrochage scolaire nous apprend de l'école. *Études*, *419*(12), 605-616.

Tremblay, C. L., Côté, D., Boissonneault, J., Michaud, J., & Allaire, G. (2007). Point de vue des jeunes sur le décrochage scolaire au secondaire en Ontario français. In *Actes de la 13e Journée Sciences et Savoirs* (pp. 231-244).

Villatte, A., & Marcotte, J. (2013). Le raccrochage scolaire au Québec: le discours de jeunes adultes québécois inscrits en Centres d'Éducation aux Adultes. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *42*(3), 1-18.

Vollet, J. (2016). Raccrocher après avoir décroché de l'école: le temps au service de la décision. *Education et sociétés*, *37*(1), 129-145.

Zaffran, J. (2015). Lutte contre le décrochage scolaire en France : du phénomène au problème. *Educação, Sociedade & Culturas*, *45*, 161-175.

Zaffran, J., & Vollet, J. (2016). Comment faire pour refaire? Les décrocheurs scolaires qui raccrochent. *Éducation et formations*, *90*, 137-166.

## Webographie

Accroche (s.d.). Insertion sociale des jeunes en rupture à Genève : déclaration d'intention. Repéré à https://www.accroche.ch/wp-content/uploads/2013/07/Acccroche_D%C3%A9claration-dintention_31.10.12.pdf

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (s.d.). Communiqué de presse du 17.11.2011. Repéré à http://www.edk.ch/dyn/24363.php

Département de l'instruction publique, de la culture et du sport (2018). La formation obligatoire jusqu'à 18 ans [PDF]. Genève : DIP. Repéré à https://www.ge.ch/document/formation-obligatoire-18-ans-guide-intention-parents/telecharger

Département de l'instruction publique, de la culture et du sport. (2017). *Formation obligatoire jusqu'à 18 ans: Genève pionnier dans la lutte contre le décrochage scolaire*. Repéré à https://www.ge.ch/document/5193/telecharger

Formation obligatoire jusqu'à 18 ans (s.d.). Repéré à https://www.emery-torracinta.ch/mon-action/formation/fo-18/

Lacroix, M. E., & Potvin, P. (2009). Le décrochage scolaire [PDF]. Québec : Le centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. Repéré à http://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2014/07/Le-d%C3%A9crochage-scolaire.pdf

Loi sur l'instruction publique (LIP-GE) ; C 1 10. Récupéré de https://www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_C1_10.html, le 23.03.2019.

Œuvre suisse d'entraide ouvrière (2016). Semestre de Motivation. Repéré à https://www.oseo-ge.ch/programmes/semestre-de-motivation/

Toninato, A. (2018, 6 mars). Décrochage scolaire : un outil unique va aider les jeunes. *Tribune de Genève.* Repéré à https://www.emery-torracinta.ch/wp-content/uploads/2018/03/2018-03-06-tribune-de-geneve-decrochage-scolaire-un-outil-unique-va-aider-les-jeunes.pdf

# ANNEXES

## ANNEXE 1 : Détour historique

C'est aux États-Unis, dans les années 1960, qu'émerge la problématique du décrochage scolaire, problématique qui perd de l'ampleur les décennies suivantes pour ressurgir dans les années 1980. La notion de décrochage scolaire et la problématique associée s'étendent alors dans les différents pays anglo-saxons en premier lieu, puis francophones à partir des années 1990 (Moulin *et al.*, 2014). Bien que ce phénomène ne soit pas récent, il prend aujourd'hui une autre tournure et constitue un caractère d'urgence liée aux problèmes individuels et sociaux qui lui sont associés. Constat paradoxal, la visibilité du problème ne tient pas à la recrudescence de jeunes décrocheurs, qui tend à diminuer ces dernières décennies (Bernard, 2007 ; Pelletier & Alaoui, 2016 ; Bruno, Saujat, Félix, 2017). Ce constat nous amène à nous questionner sur la visibilité actuelle et la préoccupation des politiques publiques vis-à-vis de ce phénomène, somme toute relativement « ancien ».

Cette vision problématique du phénomène est en lien avec les enjeux politiques, sociaux, industriels et économiques propres à une période précise (Janosz, 2000) ce qui explique qu'une sortie prématurée du système scolaire ne fut pas toujours considérée comme relevant d'une problématique sociale (Glasman, 2000). L'auteur explique que si le décrochage scolaire a pu exister sans faire l'objet d'une thématisation, les raisons résultent d'une « conjonction de 'facteurs' » (Glasman, 2000, p.11), que nous synthétisons en trois points.

Le premier facteur est relatif à l'accessibilité du marché de l'emploi. Si jusque dans les années 60-70 un jeune pouvait sortir du système scolaire sans diplôme et s'insérer aisément sur le marché du travail, l'absorbation des jeunes non-qualifiés par le marché de l'emploi a conduit à ce que le décrochage scolaire tende à « avoir moins de visibilité sociale et institutionnelle » (Glasman, 2000, p.11). Or, les années 1990 sont marquées par des difficultés d'insertion sociale et professionnelle des jeunes non-diplômées, s'accompagnant d'un accroissement du chômage juvénile que même les périodes de plein emploi ne parviennent à enrayer (Glasman & Douat, 2011) tant l'acquisition du diplôme d'études secondaire constitue progressivement la norme dominante (Bernard, 2011).

Le second facteur est relatif à l'émergence de la massification de l'enseignement secondaire dans les 70, afin de répondre aux exigences économiques de la société. Celle-ci conduit à une diversification du public scolaire, comprenant désormais des élèves issus de classes populaires, la priorité institutionnelle était alors orientée vers l'accueil de ces derniers. L'afflux de ces nouveaux élèves sur les bancs de l'école a concentré les préoccupations autour la lutte contre l'échec scolaire, problématique relevant alors d'une volonté d'égalité des chances afin d'enrayer le phénomène de reproduction sociale subie par les élèves de milieux populaires (Bonnéry, 2004). La réussite scolaire représente alors un objectif central (Bruno *et al.*, 2017), bien que l'école semble « exclure » une frange de la population : « l'école n'a jamais connu d'âge d'or d'accessibilité et de réussite universelle. Aucun système scolaire n'a su réduire les

inégalités sociales ou encore s'offrir sans discrimination de façon à ce qu'aucun sous-groupe ou sous-culture de la population ne soit en position défavorisée » (Janosz & Leblanc, 1996, p.74). À cet échec scolaire s'en suivent des répercussions dans le domaine de l'emploi, les stratifications sociales se perpétuant au-delà de l'école, à savoir au sein de la société. En effet, l'intégration sur le marché du travail des jeunes sans qualification étant alors plus complexe, les préoccupations institutionnelles se centrent donc plus tardivement sur la problématique de l'insertion professionnelle (Bernard, 2007 ; Bonnéry, 2004 ; Esterle-Hedibel, 2006 ; Glasman, 2000).

Le dernier facteur a trait à la représentation du jeune en situation de décrochage. Le nouveau panorama du système éducatif ouvrant le champ des possibles à tous les élèves, le jeune en rupture est alors considéré comme une exception, un élève marginal et le décrochage est perçu comme relevant d'une dimension intrinsèque à l'individu, lié à son rapport au milieu scolaire (Glasman, 2000 ; Bonnéry, 2004). Appréhendée comme un cas singulier, la remise en question n'engage alors pas le collectif, mais l'individu. Cette vision du décrocheur « délinquant » augmente le sentiment d'insécurité collective, justifiant une centration sur ces élèves dits « hors normes ». Émerge alors un paradigme sécuritaire, où repérage, contrôle, surveillance et sanction se trouvent au centre des actions préventives, afin de lutter contre cette jeunesse en « déshérence » (Glasman & Douat, 2011).

De fait, ces deux dernières décennies voient apparaître une intensification de la lutte contre le décrochage scolaire. Diverses institutions de prise en charge émergent afin d'encadrer cette population en désaffiliation scolaire, où la collaboration entre divers secteurs se noue (judiciaire, pédagogique, médico-psychologique) et où l'expertise et les compétences professionnelles des différents acteurs se fondent dans une injonction partenariale, afin de favoriser une dynamique de reclassement (Meunier, Proteau & Thiaudière, 2011). Ainsi, si la problématique du décrochage n'est pas nouvelle, la place qu'elle occupe actuellement au sein des politiques publiques est à saisir dans une dimension temporelle, prenant en compte divers facteurs tant politiques, économiques, idéologiques et sociaux. Cette perspective multidimensionnelle permet de dresser un portrait sommaire de la construction d'une problématique qui prend racine dans un questionnement plus large de l'inclusion ou l'exclusion d'une frange de la population dans la société. En somme, « c'est moins le phénomène en soi qui suscite l'émotion collective que la manière nouvelle de poser le problème » (Zaffran, 2015, p.167).

## ANNEXE 2 : Organisation générale de la formation scolaire obligatoire et post-obligatoire à Genève

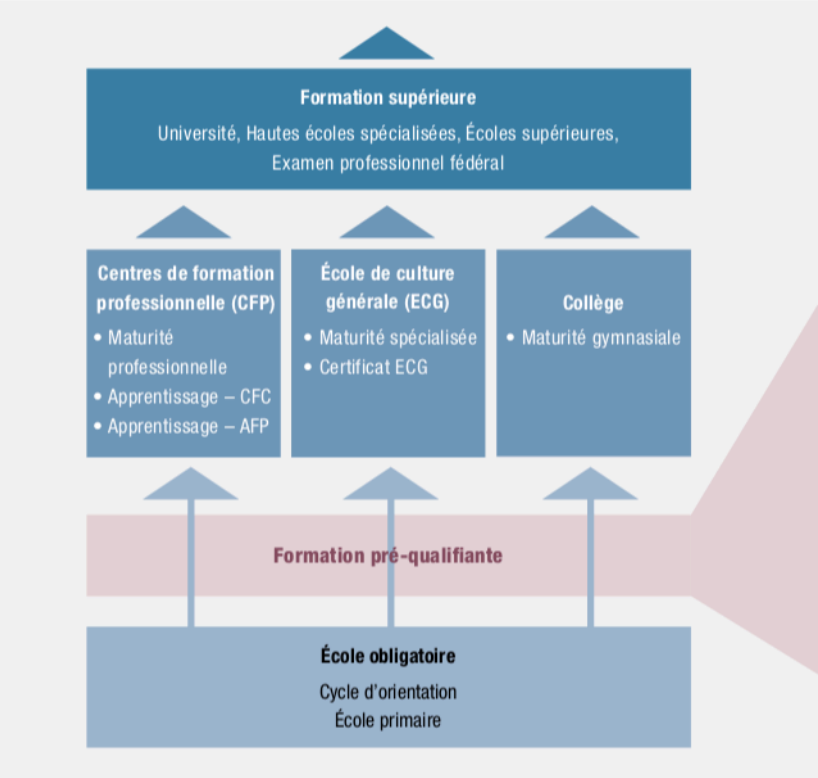


**Schéma extrait de DIP, 2018, p.16**

**Schéma extrait de DIP, 2018, p.17**

## ANNEXE 3 : Réflexion terminologique

**Déresponsabilisation du système scolaire et construction politique et institutionnelle**

Bernard (2007) rapporte deux critiques relatives au concept de décrochage scolaire visant à remettre en cause la pertinence scientifique d'une telle catégorisation. Tout d'abord, le terme de décrochage réduit la problématique de l'échec scolaire à celle de la rupture scolaire, niant ainsi l'implication du système éducatif dans cet échec et la contingence de conditions sociales participant à ce dernier, visant également à une forme de stigmatisation du public visé. En effet, transiter d'une problématique sur l'échec scolaire à une problématique sur le décrochage scolaire met en exergue une séparation entre l'individu et l'institution scolaire :

> Alors que l'échec scolaire pose la seule question des apprentissages, le décrochage pose une question plus large du rapport de l'individu à l'institution scolaire, et des conséquences de ce rapport en dehors du monde scolaire. Cette extériorisation de la problématique scolaire semble être un trait fondamental de la question du décrochage, par rapport à celle de l'échec scolaire, qui ramène le problème à une question interne à l'école (Bernard, 2007, p.12).

Le terme de décrochage, associant le dedans et le dehors de l'école (Glasman & Douat, 2011), souligne que l'enjeu s'inscrit au-delà du monde scolaire, mais qu'il s'agit à plus large échelle, d'un problème social « dans un contexte où l'idéologie de l'insécurité occulte l'insécurité sociale, autrement plus réelle et violente » (Meunier *et al.*, 2011, p.97). Cette dénomination imbriquant à la fois la dimension sociale et scolaire tendrait à glisser vers une déresponsabilisation de l'école dans ce processus d'exclusion en pointant les dysfonctionnements familiaux comme étant les premiers responsables (Blaya, 2010 ; Glasman & Douat, 2011).

De plus, la définition du décrochage scolaire est appréhendée comme une construction politique et institutionnelle produite par le partenariat entre les diverses institutions (Ramognino, 2011). En ce sens, il s'agirait d'une catégorisation de pensée et d'action administrative perçue comme un moyen de contrôler et prendre en charge une population considérée comme étant « à risque », voire une population « à problèmes » (Bernard, 2007).

**Représentation négative du terme**

Nous pourrions nous questionner sur le jugement de valeur négatif véhiculé par la terminologie mobilisée aussi bien pour nommer le phénomène en question que la population concernée. Le terme de **dé**scolarisation recourt à un préfixe qui qualifie une perte (de scolarisation), traduisant ainsi la dimension négative que tend à transmettre cette terminologie (Esterle-Hedibel, 2006). En ce sens, l'acte d'abandonner l'école constitue « une interruption, volontaire ou non, d'une conduite valorisée » (Janosz, 2000, p.108). S'il s'agit là d'une rupture avec ce que la société valorise, reprendre une formation constitue bien une manière de se réinscrire dans un processus de revalorisation sociale. En ce qui concerne les jeunes concernés, la littérature emploie généralement la dénomination de « décrocheurs-euses », « déscolarisés », « absentéistes », « désaffiliés scolaires » pour qualifier les jeunes ayant interrompu leur

scolarité sans l'obtention d'un diplôme attestant d'une qualification (Moulin, *et al.* 2014 ; Ramognino, 2011). Un regard critique sur cette terminologie nous amène à nous questionner quant à la conception véhiculée par ce terme qui somme toute se réfère à une dimension éminemment intrinsèque, voir un état propre à cette catégorie d'élèves, l'arrêt étant ici appréhendé comme le fruit d'une décision personnelle, d'un choix (Glasman & Douat, 2011). En effet, ne serait-ce pas admettre une forme de déterminisme, voire un état de fait immuable que de définir un jeune par une situation probablement momentanée dans son parcours scolaire et de vie ? Un jeune ayant interrompu sa scolarité doit-il se définir sur la seule base de cet arrêt, au même titre qu'une personne sans emploi devrait-elle se voir attribuer le qualificatif de « chômeur » ? Comme le souligne Esterle-Hedibel (2006) « qualifier un enfant ou un adolescent de décrocheur ou d'absentéiste implique qu'il serait seul responsable de sa situation » (p.45). Or, la prise en compte des différents facteurs impliqués dans le processus du décrochage nous amène à nous distancier d'une attribution individuelle afin de nous centrer sur une terminologie qui prenne en compte une vision multidimensionnelle du phénomène. Pour cela, nous opterons pour le qualificatif de « jeune en situation de décrochage » ou « jeune décrocheur », cette rupture étant relative à une étape du parcours de vie, il convient d'insister sur son caractère transitoire.

## ANNEXE 4 : Canevas d'entretiens

**Présentation de soi et de la recherche**
**Remerciement:** je te remercie d'avoir accepté de m'accorder du temps pour cet entretien.

**Objectifs de la recherche:** je me présente je m'appelle Rachel Bao Villar et je suis étudiante à l'université. Je fais un travail qui porte sur les parcours scolaires des jeunes et ce qui m'intéresse c'est de connaître ton histoire personnelle : qu'est ce qui t'as fait te dire un jour je veux reprendre une formation professionnelle et alors t'engager au SEMO? Je souhaite aussi connaître les personnes de ton entourage qui te soutiennent dans cette étape de ta vie, à qui tu peux te raccrocher quand peut être parfois ce n'est pas facile pour toi. Je souhaiterais donc aborder aussi ton expérience scolaire passée, tes relations avec tes amis, ta famille, les enseignants ou tes formateurs afin de mieux comprendre comment tu vis ce retour en formation, qu'est ce qui t'a fait reprendre tes études ou te réorienter et les personnes qui t'aident dans cette étape.

Mon but est vraiment de comprendre comment tu vois les choses toi, je n'attends aucune réponse précise, c'est ton histoire personnelle qui m'intéresse. Tu peux à tout moment me poser des questions, ne pas répondre aux miennes si tu ne veux pas ou alors arrêter l'entretien si tu le souhaites. Sens toi libre.

**Enregistrement/anonymat:** pour mon travail, j'aurai besoin de t'enregistrer car je pourrai ensuite retranscrire cet entretien et l'analyser pour mon travail. Si tu ne veux pas je peux prendre des notes à la main. Dans tous les cas, je respecterai ton anonymat dans mon travail, je changerai les informations qui permettront de te reconnaître telles que le prénom, les noms de lieux etc. L'entretien dure entre 45 minutes à 1 heure, si tu veux à un certain moment faire une pause et reprendre plus tard n'hésite pas à me le dire. Si tu es d'accord avec tout ça et que tu souhaites toujours mener cet entretien, je te laisse signer ce formulaire de consentement et ensuite nous pourrons commencer.

**Guide d'entretien**

### 1. Description de soi

**1.1. Je te propose de te présenter, peux-tu me parler de toi en quelques mots ?**
Relances : âge, famille (nombre de frères et sœurs), quartier, personnalité (extravertie/introvertie, timide, rebelle, curieux), ce que tu aimes (hobbies).

**1.2. Qu'est ce qui t'amènes au SEMO ?**
Relances: arrêt école/apprentissage, SPMI, durée de l'arrêt scolarité, temps passée au SEMO.

### 2. Expériences scolaires antérieures

**2.1. Peux-tu me parler de ton expérience avec l'école avant de venir au SEMO ?**
Relances : relations avec les enseignants, les autres élèves (groupe de pairs « rebelles », exclus/isolé), apprentissages scolaires (difficultés/facilités, réorientation, redoublement), relations avec les parents (conflits/soutien), absentéisme.

**2.2. Que faisais-tu après l'école ?**

Relances :

- Devoirs/révision, activités extra-scolaires, travail.
- Groupe d'amis : « trainer dans le quartier » (fumer/boire), bêtises (petites délinquances), pression du groupe ou leadership.

**2.3. Comment ça se passait avec ta famille pendant cette période?**

Relances : présence (soutien perçu/aide) ou absence, conflits (par rapport à la scolarité ou autre), rupture (divorce).

**2.3. Est-ce que tu vois encore tes anciens amis d'école ou de ton quartier ?**

Relances : évolution dans la relation, si rupture les raisons.

## 3. Décrochage scolaire

**3.1. Qu'est ce qui t'a fait arrêté ta formation (fin école secondaire/apprentissage) ?**

Relances : événement marquant perçu, décision influencée par d'autres personnes, perspectives (travail/repos), ennui, désintérêt, « décision brutale » ou idée latente.

**3.2. Qu'as-tu fais pendant le temps ou tu as arrêté ? Comment tu l'as vécu ?**

Relances :

- Repos, activités festives, groupe de pairs (nouveaux/anciens), relations avec les parents.
- Auto-perception : image négative (déçu/triste) VS image positive (soulagé, sentiment de liberté/valorisation).

## 4. Retour en formation

**4.1. Qu'est ce qui a fait qu'à un moment donné tu sois revenu en formation (au SEMO ou ailleurs) ?**

Relances : fréquentation d'une structure avant le SEMO, événements marquants ou suite d'événements marquants, Loi DIP, autres ?

**4.2. Comment perçois-tu ce retour en formation ?**

Relances : contraintes, nouvelle chance, changement.

**4.3. Ce retour en formation a été difficile pour toi ? Ça a beaucoup changé ton quotidien ?**

Relances : habitudes (horaires/cadre scolaire/règlements/ponctualité), relations personnelles (familles/amis), difficultés rencontrées.

## 5. Autrui significatifs

**5.1. Quels sont les personnes qui te soutiennent dans ton retour en formation ? Pourquoi ?**

Relances : soutien dans ton choix, modèle d'identification, personnes importantes, conseils, au niveau scolaire/émotionnel. (Parents, amis, professeurs, entraineur, autres personnes).

**5.2. Comment tu définirais ces personnes dans ta vie d'aujourd'hui ?**
Relances : « modèles », piliers, exemples à suivre, soutien, « contre-exemples ».

**6. Auto-perception/perspectives**

**6.1. Penses-tu avoir changé depuis que tu fréquentes le SEMO ?**
Relances : par rapport aux apprentissages/relations avec les parents/professeurs, sentiments personnelle (confiance, maturité).

**Qu'envisages-tu pour la suite ?**
Relances : formation (CFC/collège/études supérieures), emploi, voyage, déménagement.

**Remerciements**

## ANNEXE 5 : Formulaire de consentement

UNIVERSITÉ DE GENÈVE
FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

| **RECHERCHE**<br>**L'influence des événements déclencheurs et des autrui significatifs sur le retour en formation (titre provisoire)** | |
|---|---|
| Responsable(s) du projet de recherche : | Fernando Carvajal Sánchez<br>Chargé d'enseignement<br>Fernando.Carvajal@unige.ch<br><br>Rachel Bao Villar<br>Etudiante de Master<br>Rachel.Bao-Villar@etu.unige.ch |

*(Dans ce texte, le masculin est utilisé au sens générique ; il comprend aussi bien les femmes que les hommes)*

### INFORMATION AUX PARTICIPANTS ET CONSENTEMENT DE PARTICIPATION

**Information aux participants**

Dans le cadre de mon mémoire de master à l'Université de Genève, je m'intéresse aux jeunes adultes âgés d'au moins 18 ans qui reprennent une formation après avoir vécu une expérience de déscolarisation ou après avoir arrêté une formation entreprise. Dans cette recherche, je cherche à mieux comprendre quels événements vous ont amené à prendre la décision de vous réengager dans un processus de formation. Dans un second temps, je m'intéresse aux personnes de votre entourage qui vous soutiennent dans cette démarche et que vous considérez comme importantes. Il s'agit donc de recueillir votre point de vue personnel.

Pour cela, votre participation à cette recherche consiste à m'accorder un entretien d'environ 45 minutes que je souhaiterais pouvoir enregistrer à l'aide d'un dictaphone. Durant cet entretien, nous aborderons votre rapport à l'école, votre expérience d'arrêt de formation, votre rapport avec vos proches, votre retour en formation ainsi que vos perspectives futures. Dans cet entretien, je récolterai également des données sociodémographiques (âge, sexe, nationalité, origine des parents) afin de pouvoir situer votre discours par rapport aux éléments théoriques mobilisés dans cette recherche. L'entretien aura lieu dans un endroit à votre convenance.

Cette recherche vous offre l'avantage de pouvoir partager votre expérience et de développer un discours sur votre parcours de formation. Cependant, cette démarche peut également occasionner des inconvénients tels que la remémoration d'émotions négatives ou douloureuses liées à votre expérience scolaire ou d'autres événements de votre histoire personnelle.

Les données recueillies telles que les retranscriptions des entretiens, seront anonymisées c'est-à-dire que toutes les données personnelles permettant de vous identifier seront supprimées de nos fichiers une semaine après la date de la passation. Par conséquent, après cette date nous ne serons plus en mesure de détruire vos données si vous en faites la demande. Les données anonymisées seront archivées sur l'ordinateur institutionnel de Monsieur Carvajal Sanchez, dont l'accès est protégé par un mot de passe. Leur conservation n'est pas limitée dans le temps. Les données anonymisées pourront faire l'objet d'une réutilisation dans des recherches futures et/ou être partagées avec d'autres chercheurs. Le présent formulaire de consentement sera conservé pendant 5 ans dans un tiroir fermé à clef du bureau de l'Université de Monsieur Carvajal Sanchez.

En cas d'intérêt de votre part quant aux résultats de la recherche vous pouvez contacter Monsieur Carvajal Sánchez, Chargé d'enseignement, à l'adresse suivante : Fernando.Carvajal@unige.ch et Mademoiselle Bao Villar, étudiante, à l'adresse suivante : Rachel.Bao-Villar@etu.unige.ch dès le 20 février 2020. Au vue de l'anonymisation des données, aucun résultat individuel ne pourra être transmis.

**Consentement de participation à la recherche**

Sur la base des informations qui précèdent, je confirme mon accord pour participer à la recherche « L'influence des événements déclencheurs et des autrui significatifs sur le retour en formation (titre provisoire) », et j'autorise :

- l'utilisation des données à des fins scientifiques et la publication des résultats de la recherche dans des revues ou livres scientifiques, étant entendu que les données resteront anonymes et qu'aucune information ne sera donnée sur mon identité ; ☐ OUI ☐ NON
- l'utilisation des données à des fins pédagogiques (cours et séminaires de formation d'étudiants ou de professionnels soumis au secret professionnel). ☐ OUI ☐ NON
- Que l'entretien soit enregistré sur support audio ☐ OUI ☐ NON

J'ai choisi volontairement de participer à cette recherche. J'ai été informé-e du fait que je peux me retirer en tout temps sans fournir de justifications et que je peux, le cas échéant, demander la destruction des données me concernant.

Ce consentement ne décharge pas les organisateurs de la recherche de leurs responsabilités. Je conserve tous mes droits garantis par la loi.

Prénom Nom .....

Signature .....

Date .....

## ENGAGEMENT DU CHERCHEUR

L'information qui figure sur ce formulaire de consentement et les réponses que j'ai données au participant décrivent avec exactitude le projet.

Je m'engage à procéder à cette étude conformément aux normes éthiques concernant les projets de recherche impliquant des participants humains, en application du *Code d'éthique concernant la recherche au sein de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation* et des *Directives relatives à l'intégrité dans le domaine de la recherche scientifique et à la procédure à suivre en cas de manquement à l'intégrité* de l'Université de Genève.

Je m'engage à ce que le participant à la recherche reçoive un exemplaire de ce formulaire de consentement.

Prénom Nom .....

Signature .....

Date .....