

# **Non-recours à l'offre d'enseignement et de formation des jeunes de 15-24 ans en Fédération Wallonie-Bruxelles**

**(NOREF)**

## **Rapport de recherche**

pour l'Observatoire de l'enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse (OEJAJ)

Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles

Convention : Réf. Oejaj\_csch\_2014\_01

Visa n° 14 62152 du 17/07/2014

présenté par Catherine Chauveaud, Benjamin Vial, Philippe Warin

Observatoire des non-recours aux droits et services (ODENORE)

Université Grenoble Alpes

**Version définitive – 19 avril 2016**

**Odenore**

Observatoire des non-recours aux droits et services

  
**P a c t e**

  
**Floralis**  
Cultivons  
l'innovation

*Les chercheurs de l'Odenore remercient l'OEJAJ de leur avoir permis de réaliser ce travail. Ces remerciements vont tout particulièrement à Anne-Marie Dieu et Lorise Moreau pour l'accompagnement tout au long. Leur attention et leurs conseils scientifiques, mais aussi l'aide qu'elles ont apportée pour organiser concrètement le travail et au-delà pour nous permettre de prendre pied dans des contextes que nous découvrons, ont été essentiels. Cette collaboration a été d'autant plus appréciée qu'elle a noué des relations de travail des plus cordiales.*

*Les remerciements vont aussi à toutes celles et tous ceux, jeunes et professionnels, rencontrés au cours des enquêtes. Leur implication, leur patience et leur confiance ont été indispensables. Le travail présenté ici leur appartient aussi. Nous espérons ne pas trahir leur parole.*

*Ce travail en Fédération Wallonie-Bruxelles, pour nous français, est aussi riche d'expériences dans la manière de réaliser notre activité. Nous retenons en particulier, outre ce qu'ont apporté tous les moments d'échanges avec les uns et les autres, la qualité d'écoute et la pertinence des remarques reçues des membres du Comité d'accompagnement de la recherche. Nous les associons à ces remerciements. Ce type de suivi devrait être généralisé et en tout cas régénéré de ce côté-ci.*

*Catherine Chauveaud, Benjamin Vial, Philippe Warin.*

# Sommaire

<b>Introduction.</b>	<b>5</b>
<b>1 L'objet de la recherche.</b>	<b>5</b>
<b>2 Présentation des étapes et de la démarche de recherche.</b>	<b>6</b>
2.1 Un travail de documentation.	6
2.2 Un travail par entretiens collectifs avec un groupe de professionnels.	7
2.3 Des entretiens individuels avec des jeunes.	9
2.3.1 <i>L'incidence des trajectoires scolaires sur les parcours sociaux.</i>	10
2.3.2 <i>Sociographie des jeunes rencontrés.</i>	10
2.3.3 <i>Des temps de non-recours qui structurent les parcours sociaux vers l'âge adulte.</i>	12
2.4 Un travail final en « focus group ».	14
<b>3 Organisation générale du rapport.</b>	<b>15</b>
<b>I. Facteurs d'activation et explication principale : une grille d'analyse du non-recours et recours.</b>	<b>17</b>
<b>1 Portraits de jeunes.</b>	<b>17</b>
<b>2 Les situations, telles que perçues par les professionnels.</b>	<b>23</b>
<b>3 La construction inductive d'une grille d'analyse.</b>	<b>27</b>
<b>II. Sortir de formation initiale : du non-concernement à la non-adhésion.</b>	<b>30</b>
<b>1 Traverser l'école sans se sentir concerné.</b>	<b>31</b>
1.1 Le point de rupture du passage en secondaire.	34
1.1.1 <i>La spirale des petits décrochages de l'intérieur.</i>	36
1.1.2 <i>Un processus de marginalisation support de la construction identitaire ?</i>	37
A) <i>Une marginalité porteuse d'identité.</i>	38
B) <i>Des alertes d'un mal de reconnaissance.</i>	42
1.2 Le glissement du non-concernement à la non-adhésion.	43
1.2.1 <i>Les raisons de la non-adhésion : système d'orientation, relation pédagogique, singularités.</i>	45
1.2.2 <i>De la captivité scolaire au décrochage libérateur ?</i>	50
1.2.3 <i>Les interférences entre la vie hors école et le parcours scolaire.</i>	50
<b>2 La part de l'institution scolaire dans les sorties de formation initiale.</b>	<b>52</b>
2.1 Un système propice à la sélection des élèves entre établissements.	52
2.2 Un processus de ségrégation scolaire.	54
2.3 Des stratégies d'évitement.	55

2.4	Des pratiques professionnelles en difficulté.	57
2.5	Un outillage pédagogique qui échappe aux enseignants.	59
2.6	La faiblesse des moyens d'accompagnement.	60

### **III. Revenir dans un parcours scolaire ou de formation. 63**

#### **1 Le retour : un parcours du combattant. 63**

1.1	Des obstacles dans l'accès à la formation professionnelle pour les décrocheurs du secondaire.	63
1.1.1	<i>L'information sur les formations.</i>	64
1.1.2	<i>L'entrée en formation.</i>	66
1.1.3	<i>Les tests de niveau.</i>	67
1.1.4	<i>La recherche de stage.</i>	69
1.1.5	<i>La qualité du stage.</i>	70
1.1.6	<i>Le respect des règles et du contrat.</i>	71
1.1.7	<i>Les ressources matérielles.</i>	73
1.2	Des difficultés pour revenir dans le secondaire après un passage en formation professionnelle.	74
1.2.1	<i>La responsabilité des organismes de formation en cas de retour dans l'enseignement.</i>	74
1.2.2	<i>Le besoin de maillage institutionnel pour accompagner le retour dans l'enseignement secondaire depuis un passage en formation professionnelle.</i>	75

#### **2 Le retour : un processus de (re)construction de l'individu autonome. 75**

2.1	Le temps qui passe.	75
2.1.1	<i>L'importance des autres significatifs pour amortir les ruptures.</i>	76
2.1.2	<i>L'usure des petits boulots et du chômage.</i>	79
2.1.3	<i>L'âge qui avance et le travail sur soi.</i>	84
2.2.	Les événements qui arrivent.	86
2.2.1.	<i>Avoir le déclic.</i>	86
2.2.2.	<i>La rencontre amoureuse : le souffle et la bonne raison du retour.</i>	89
2.2.3.	<i>La rencontre du bon professionnel qui renouvelle le rapport aux institutions.</i>	90
2.2.4.	<i>Le déclic à la confluence des dynamiques de vie.</i>	92

### **Conclusion 95**

#### **1 Des explications structurelles. 95**

#### **2 Une explication sociologique. 98**

#### **3 Des éléments pour des enquêtes par questionnaires auprès des jeunes, sur le non-recours et le retour. 99**

### **Annexes 103**

Annexe 1	Formes de non-recours.	103
Annexe 2	Grappes & systèmes d'explications du non-recours.	104
Annexe 3	Structure du guide d'entretien auprès des jeunes.	105

# Introduction.

## 1. L'objet de la recherche.

Ce rapport présente les résultats d'une recherche réalisée par l'Observatoire des non-recours aux droits et services (Odenore) pour l'Observatoire de l'enfance, de la jeunesse et de l'aide à la Jeunesse de la Fédération Wallonie-Bruxelles (OEJA).

La recherche en question a porté sur le non-recours à l'offre d'enseignement et de formation des jeunes de 15 à 24 ans. Son objectif était de comprendre les raisons pour lesquelles les publics visés n'entrent pas dans les dispositifs ou bien en sortent prématurément ; le but étant de rendre compte d'explications susceptibles également de donner lieu à des recherches de solutions.

Selon les formes de non-recours et les raisons qui peuvent les sous-tendre, les difficultés à prévenir ou les obstacles à lever ne sont pas les mêmes<sup>1</sup>. L'offre d'enseignement et de formation en Fédération Wallonie-Bruxelles peut, comme toute autre offre de services, faire l'objet de plusieurs formes de non-recours. Toutes méritent donc d'être étudiées.

Sans être indifférente aux formes de non-recours involontaire (notamment quand les jeunes ne connaissent pas une possibilité, ou bien quand celle-ci ne leur est pas proposée alors même qu'ils auraient pu y prétendre), la présente recherche porte pour beaucoup sur le non-recours volontaire, qu'il soit passif (lorsque les personnes ne sont pas en condition de répondre ou de se soumettre aux conditions de l'offre) ou actif (quand il est porté par des principes, valeurs, et/ou des prises de décision rationnellement construites)<sup>2</sup>. L'objet même de la recherche appelle en effet à rencontrer la figure du « décrocheur », en partie induite par l'appel à projets de l'OEJA mais aussi par d'autres travaux<sup>3</sup>, représentée par des jeunes qui pour diverses raisons décident de venir à l'école ou en formation par intermittence, d'être peu ou pas participatifs, voire de ne plus venir du tout. Cette figure vient immédiatement, même si nous aurons à la discuter. En tout cas d'emblée l'hypothèse de travail préalable est celle d'un non-recours volontaire, passif ou actif selon la définition de Wim Van Oorschot, qui viendrait cristalliser les difficultés, probablement diverses et nombreuses, rencontrées par les jeunes, peut-être par leurs parents,

---

<sup>1</sup> L'Observatoire des non-recours aux droits et services (Odenore) propose quatre grandes formes de non-recours. Chacune a des raisons qui ont été répertoriées et expliquées.

- La <i>non connaissance</i> , lorsque la prestation n'est pas connue.
- La <i>non demande</i> , quand la prestation est connue mais pas demandée.
- La <i>non réception</i> , lorsque la prestation est connue, demandée mais pas obtenue ou utilisée.
- La <i>non proposition</i> , lorsque la prestation n'est pas proposée, que le destinataire potentiel la connaisse ou pas.

<sup>2</sup> Nous reprenons là les termes du sociologue néerlandais qui a contribué à importer en Europe continentale la thématique du non-recours à partir de travaux sur les prestations sociales financières : VAN OORSCHOT Wim, 1995, *Realizing Rights. A Multi-level Approach to Non-Take Up of Means-Tested Benefits*, Aldershot, Avebury.

<sup>3</sup> DUTERCQ Yves, 2002, « Le non-recours à l'enseignement de service public », in WARIN Philippe (dir.), *Le non-recours aux services de l'Etat : mesure et analyse d'un phénomène méconnu*. Rapport pour la DGAFP, Grenoble, CERAT, septembre, pp. 33-103 ; INRP, 2009, « Le décrochage scolaire », *Les notes de l'INRP*, n° 1 ; WARIN Philippe, 2012, « Le décrochage scolaire, un phénomène de non-recours », Séminaire régional sur le décrochage en formation, Université Rennes 2, Conseil régional de Bretagne [en ligne].

dans leurs rapports à l'offre variée d'enseignement et de formation, ses établissements et ses acteurs.

Les résultats de la recherche confirment cette hypothèse. Ils montrent également des combinaisons de non-recours, notamment quand les établissements scolaires ou de la formation professionnelle filtrent les entrants et orientent les parcours. Dans ce cas le non-recours n'est plus volontaire mais subi, et relève de raisons qui ont à voir avec la non connaissance ou la non proposition. Surtout, les résultats de la recherche détaillent les explications des formes passives ou actives de ce non-recours volontaire. Aussi est-ce dans l'analyse des différences entre ce qui est passif et actif que l'on peut relever les conditions attendues et mêmes souhaitées par les jeunes pour revenir dans un parcours d'enseignement ou de formation. Si bien que les épreuves successives du non-recours puis du retour éventuel dans un parcours paraissent constitutives des trajectoires individuelles pour « devenir adulte »<sup>4</sup>. Par conséquent, on peut considérer après coup que partant du non-recours pris comme objet d'étude immédiat, la recherche l'a peu à peu transformé en grille d'analyse des rapports sociaux des publics à l'offre d'enseignement et de formation.

La recherche réalisée est compréhensive. Elle tente avant tout d'expliquer et non de quantifier le non-recours à l'offre publique en question. Pour cela, elle a reposé sur un protocole d'enquête comprenant plusieurs niveaux, dont les termes ont été tout au long discutés et arrêtés avec les responsables de la recherche à l'OEJAJ et le Comité d'accompagnement de la recherche. Les auteurs du présent rapport remercient vivement l'ensemble de ces acteurs pour leur attention tout au long du travail, mais aussi pour la pertinence et la bienveillance de leurs remarques, critiques et suggestions.

## **2. Présentation des étapes et de la démarche de recherche.**

### **2.1. Un travail de documentation.**

Le travail de recherche a débuté fin 2014 par une étude documentaire dans le but de percevoir la diversité de l'offre d'enseignement et de formation en Fédération Wallonie-Bruxelles. Cette étude préalable a débouché sur une typologie des structures de façon à préciser le choix des dispositifs à partir desquels construire les enquêtes. Ainsi, quatre « champs d'intervention » (éducatif et scolaire, formation, action sociale, organismes sociaux) ont été distingués, de façon à tenir compte de la diversité d'acteurs qui sont les opérateurs directs des dispositifs d'enseignement et de formation, mais aussi ceux qui, sans en être des opérateurs directs ou principaux, participent à l'accompagnement ou au retour vers ceux-ci, ou à des prises en charge à la sortie.

---

<sup>4</sup> MARTUCCELLI Danilo, 2015, « Les deux voies de la notion d'épreuve en sociologie », *Sociologie* [En ligne], N°1, vol. 6 ; MARTUCCELLI DANILLO, 2006, *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*, Paris, Armand Colin.

Ce travail de documentation s'est poursuivi tout au long de la recherche afin d'informer de nombreux aspects relatifs aux réglementations qui régissent l'offre d'enseignement et de formation, mais aussi à l'histoire politique et institutionnelle de la Belgique de façon à comprendre, par exemple, la construction de l'offre d'enseignement en réseaux... Sans oublier la recherche de références bibliographiques concernant au plus près l'objet d'étude.

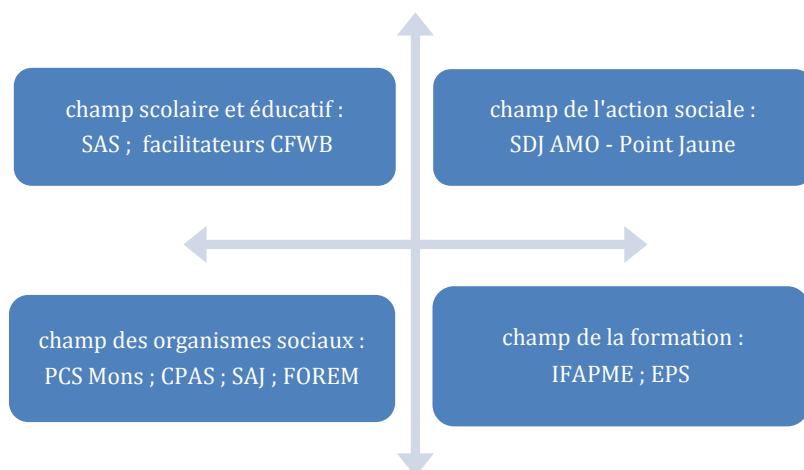
## 2.2. Un travail par entretiens collectifs avec un groupe de professionnels.

Partant de ce travail documentaire, des entretiens téléphoniques avec des représentants désignés de plusieurs structures représentatives de l'un ou l'autre des quatre champs d'intervention ont été réalisés début 2015. L'implantation géographique des structures est entrée également en ligne de compte de façon à varier les contextes socioéconomiques et par conséquent dans une certaine mesure les publics. Il s'agissait à la fois de saisir comment ces professionnels perçoivent l'objet de la recherche – à savoir les raisons pour lesquelles des jeunes n'entrent pas dans un parcours ou bien en sortent prématurément – et de leur proposer de participer au travail d'entretien collectif au sein d'un « groupe référent ».

Avec l'accord d'un grand nombre d'entre eux le groupe en question a été mis en place de façon à échanger au cours de séances successives, dans les locaux de l'OEJAJ à Bruxelles, sur les situations de non-recours, leurs explications et leurs conséquences. Ainsi les entretiens collectifs ont-ils réuni des représentant(e)s du Plan de cohésion sociale (PCS) et de la Maison de quartier de la Ville de Mons, du Centre public d'action sociale (CPAS) de Charleroi, du Service d'accrochage scolaire (SAS) Aux Sources, du Service droits des jeunes (SDJ AMO), de l'Institut wallon de formation en alternance et des indépendants et petites et moyennes entreprises (IFAPME), du Service public wallon de l'emploi et de la formation (FOREM), de l'Enseignement de promotion sociale (EPS), ainsi que des facilitateurs de la Communauté française de Wallonie-Bruxelles (CFWB).

Cela étant, près de douze professionnels aguerris ont participé au groupe référent aux côtés de deux directrices de recherche de l'OEJAJ et des trois chercheurs de l'Odenore.

### Le groupe référent



Lors des entretiens téléphoniques, des échanges ont eu lieu avec des professionnels de structures qui n'ont pas été représentées ensuite dans le groupe référent, qu'il s'agisse du Conseil de la jeunesse, du Service d'information sur les études et les professions (SIEP), de Centres d'éducation et de formation en alternance (CEFA), de Cellules pour l'emploi, de Centres psycho-médicaux sociaux (CPMS). Soit ces structures n'ont pas paru directement concernées par le sujet de la recherche, soit elles n'ont pas pu désigner un représentant pour participer au groupe référent.

#### Les missions des différentes structures participant au groupe référent

<b>CPAS</b>	Un Centre Public d'Action Sociale est organisme public qui a pour mission de dispenser une aide sociale financière aux personnes en difficulté, mais aussi, d'autres mesures spécifiques d'accompagnement et de soutien, d'ordre psychologique, sociale, médicale, administrative en vue de permettre une réinsertion dans une vie sociale active.
<b>EPS</b>	L'Enseignement de promotion sociale s'inscrit dans la dynamique de l'éducation tout au long de la vie en Communauté française. Ses 162 établissements sur le territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles proposent aux adultes, aux parcours souvent très diversifiés, un large éventail de formations de niveau enseignement secondaire ou supérieur, au terme desquelles ils délivrent des titres reconnus (certificats et diplômes). L'EPS répond à des besoins individuels et collectifs variés : initiation, qualification, perfectionnement, recyclage, reconversion, spécialisation, épanouissement personnel.
<b>Facilitateurs CFWB</b>	Ces professionnels font le lien entre l'enseignement et l'Aide à la jeunesse. Liens entre professionnels. Travail de mise en réseau autour de 4 axes : bien être/accrochage scolaire/prévention de la violence/orientation du jeune.
<b>FOREM</b>	Le Service public wallon de l'emploi et de la formation propose aux demandeurs d'emploi des services de conseil, d'orientation et d'information personnalisés, destinés à les assister dans leur recherche d'emploi ou dans leur parcours professionnel, et aux entreprises des services de conseil, d'assistance et d'informations sur l'emploi et la formation. Il garantit l'accès des entreprises aux aides et dispositifs publics, aux conseils en matière de gestion des ressources humaines et de diffusion de leurs offres d'emploi. Il propose à tous les citoyens de Wallonie de langue française des formations leur permettant d'obtenir une qualification conforme aux exigences du marché de l'emploi.
<b>IFAPME</b>	L'Institut wallon de Formation en Alternance et des indépendants et Petites et Moyennes Entreprises est un organisme d'intérêt public subventionné par la Wallonie. L'objectif principal de l'IFAPME est de proposer des formations à des métiers dans une multitude de secteurs professionnels. Ces formations sont organisées sur base du principe de l'alternance (des cours en Centre et une formation pratique en entreprise) : la formation en apprentissage (à partir de 15 ans) ; la formation de coordination et d'encadrement (dès 18 ans et davantage) ; la formation de chefs d'entreprise (dès 18 ans et davantage) ; la formation alternée des demandeurs d'emploi (avec le FOREM et les Centres de compétence).
<b>PCS</b>	Un Plan de Cohésion Sociale permet de coordonner et développer un ensemble d'initiatives au sein des communes pour que chaque personne puisse vivre dignement en Wallonie, de garantir l'accès aux soins médicaux, à l'emploi, au logement, à la culture, à la formation pour tous les citoyens dans une société solidaire et respectueuse de l'environnement.
<b>SAJ</b>	L'enfant, le jeune, les parents, la famille, les familiers qui souhaitent être écoutés et entendus et/ou qui rencontrent des problèmes ou qui vivent des difficultés peuvent demander et recevoir le Soutien de l'Aide à la Jeunesse : assistance dans le cadre d'une adoption ; demande de soutien, de conseils, d'accompagnement ; demande d'intervention d'un service d'aide à la jeunesse ; suivi en cas de décision judiciaire.
<b>SAS</b>	Un Service d'Accrochage Scolaire Accueille les jeunes en difficultés avec leur trajet scolaire. La plupart des jeunes accueillis restent 6 mois dans le projet. Le collectif commence en général début novembre. Pour certains d'entre eux, le retour à l'école est envisagé pendant l'année scolaire en cours avec un passage possible de leurs examens.
<b>SDJ - AMO</b>	Les Services Droit des Jeunes sont des services sociaux qui assurent une aide sociale et juridique et, à la demande, un accompagnement du jeune.

Ces présentations sont extraites des sites internet des différentes structures.

Il est évident que le groupe référent est très loin de représenter la diversité des acteurs de l'enseignement, de l'orientation et de la formation professionnelle. De nombreux documents présentent ces acteurs et indiquent le caractère particulièrement touffu des différents domaines<sup>5</sup>. La limite principale de cette recherche est donc d'avoir pris en compte qu'une partie des acteurs. Notamment dans le domaine de l'enseignement, il manque l'enseignement religieux, à domicile, à distance, ainsi que les dispositifs dits « alternatifs ». Cette limite a été indiquée dès le départ. Elle a été discutée avec l'OEJAJ et le Comité d'accompagnement de la recherche. Les résultats de la recherche pourraient donc donner lieu à des prolongements en élargissant le périmètre de l'étude. Cela aurait un intérêt certain, également pour relever des spécificités territoriales à un niveau régional et infrarégional.

Le groupe référent a fonctionné en trois temps. Tout d'abord deux jours consécutifs (27 et 28 avril 2015) ont été consacrés à la présentation de situations de non-recours rencontrées par les acteurs et à leur explication. A l'avance, il avait été demandé aux participants de choisir trois situations significatives, rencontrées dans leur pratique. A l'appui d'une présentation ordonnée de ces situations, le groupe a analysé chacune d'elles de façon à faire ressortir les spécificités mais aussi les récurrences. Les chercheurs de l'Odenore chargés de l'animation ont pris des notes de façon à présenter lors d'une séance suivante (10 juin) les résultats agrégés. Ordonnés selon les formes du non-recours (Annexe 1) définies dans la typologie établie par l'Odenore, ces résultats ont été mis à la discussion sous forme graphique (Annexe 2) pour être commentés, corrigés et développés. Comme précédemment, les échanges ont donné lieu à des prises de notes de la part des chercheurs de l'Odenore. Cette fois, la qualité des enregistrements (modalité acceptée par le groupe) a permis un travail de réécoute et de retranscription<sup>6</sup>. Le matériau a été analysé par chacun des chercheurs puis discuté au cours de réunions d'équipe ; les résultats sont issus de ce processus de confrontation.

### **2.3. Des entretiens individuels avec des jeunes.**

La partie centrale du travail de terrain réside dans la réalisation d'entretiens semi-directifs avec vingt jeunes adressés à l'un des chercheurs de l'équipe par les professionnels du groupe référent et certains contactés lors de la phase préparatoire téléphonique. Ces entretiens ont été réalisés au cours de deux vagues en mai et septembre 2015 et ont duré entre 60 et 130 minutes. Tous les entretiens semi-directifs ont été enregistrés et retranscrits<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> En première approche, nous nous sommes référés aux documents suivants :

- Fédération Wallonie-Bruxelles, 2013, « Guide de l'enseignement obligatoire en Fédération Wallonie-Bruxelles » [en ligne].
- Conseil de l'éducation et de la formation, 2007, « L'orientation des adultes et des jeunes dans le cadre de l'insertion et de la formation professionnelle » [en ligne].
- Commission facultative Formation-Emploi-Enseignement, 2006, « Etat des lieux de la formation professionnelle à Bruxelles 2005-2006 » [en ligne].

<sup>6</sup> Ce document de près de vingt pages fait partie du matériau de la recherche. Comme d'autres productions réalisées par l'Odenore (résumés de documents, fiches d'entretiens téléphoniques, prises de notes des réunions du groupe référent, journal de bord des entretiens avec les jeunes, synthèses des réunions du Comité d'accompagnement de la recherche) il n'a pas vocation à être diffusé.

<sup>7</sup> Ce corpus n'a pas non plus vocation à être diffusé. Il est, comme l'ensemble des données de la recherche, à la disposition de l'OEJAJ.

### 2.3.1. *L'incidence des trajectoires scolaires sur les parcours sociaux.*

Questionner l'incidence des trajectoires scolaires sur les parcours sociaux est parfois raillé comme une sorte de marronnier sociologique. Certains sociologues voudraient tout expliquer par l'école, feignant de croire en la seule possibilité d'une transformation sociale par l'école. A chaque occasion de débat public sur la jeunesse, l'école se retrouve toujours en première ligne, comme instance majeure de socialisation. Il est également frappant de voir la sociologie retomber inexorablement sur des conclusions déjà anciennes, que l'on pense au rôle de l'école dans la reproduction sociale<sup>8</sup> ou bien à la part d'aspirations scolaires dans la persistance des inégalités<sup>9</sup>. A rebours des idées reçues sur l'augmentation de la mobilité sociale et le mouvement d'égalisation des chances<sup>10</sup>, Camille Peugny confirme en effet la stabilité d'ensemble des flux entre les positions sociales d'origine et de destination en France depuis les années 1980<sup>11</sup>.

Sans entrer plus en profondeur dans cette discussion à portée générale, retenons la part importante dans nos entretiens des propos sur l'école. Cette propension à revenir sur l'expérience scolaire et le sens de l'école concerne tous les enquêtés sans exception, y compris les plus âgés. Dans le cadre d'une approche compréhensive, le simple fait que les personnes rencontrées attribuent un sens majeur à l'expérience scolaire justifie donc que l'on s'y intéresse<sup>12</sup>. Cela apparaît d'autant plus nécessaire que les personnes rencontrées sont loin d'être dupes des règles du jeu social qui vouent à l'institution scolaire un rôle essentiel dans la construction des parcours sociaux. Les jeunes peu ou pas diplômés n'en ont que trop conscience au moment de se heurter aux barrières d'accès du marché de l'emploi. Revenir avec les jeunes sur leurs parcours est une porte d'entrée éclairante pour comprendre dans quelle mesure l'expérience scolaire participe à la construction d'une conscience critique. Et c'est en s'appuyant sur cette conscience critique qu'il est possible d'interroger les logiques d'ensemble du système d'enseignement et de formation qui produisent le phénomène du non-recours à l'offre d'enseignement et de formation<sup>13</sup>.

### 2.3.2. *Sociographie des jeunes rencontrés.*

Une rapide sociographie des jeunes rencontrés en entretien indique qu'ils viennent de milieux d'origine relativement divers, mais qu'aux ruptures plus ou moins nettes des modes de socialisation de la plupart, généralement associés à des fonctionnements familiaux mettant à rude épreuve leur affect, s'ajoutent pour beaucoup « l'échec de la scolarisation ». Dit autrement, l'échantillon constitué renvoie l'explication des parcours scolaires chaotiques moins aux origines

---

<sup>8</sup> BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, 1970, *La reproduction : Eléments d'une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Editions de Minuit.

<sup>9</sup> BOUDON Raymond, 1973, *L'inégalité des chances*, Paris, Armand Colin.

<sup>10</sup> Des sondages d'opinion réguliers à échelle nationale ou européenne indiquent que l'école publique est perçue comme le principal ascenseur social par un nombre de plus en plus réduit de citoyens. Parmi les enquêtes et analyses les plus robustes : LEDOUX Aurélie, 2012, *L'ascenseur social est en panne. A quoi sert encore l'école ?*, Paris, Flammarion.

<sup>11</sup> PEUGNY Camille, 2013, *Le destin au berceau. Inégalités et reproduction sociale*, Paris, Le Seuil. Pour autant, l'école est à la fois perçue comme une solution individuelle et comme un vecteur collectif d'élévation, un « devoir de salut », comme l'appellent François Dubet, Marie Durut-Bellat et Antoine Vérétoout : DUBET François, DURUT-BELLA Marie, VERETOUT Antoine, 2010, *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*, Paris, Le Seuil.

<sup>12</sup> DUBET François, MARTUCCELLI Danilo, 1996, *A l'école : sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Le Seuil.

<sup>13</sup> DUBET François, 2007, *L'expérience sociologique*, Paris, La Découverte.

sociales, alors que nombreuses recherches ont établi cette relation<sup>14</sup>, qu'aux effets de la séparation des parents sur la scolarisation des enfants, comme ont pu le remarquer d'autres travaux<sup>15</sup>. Aussi, cette récurrence principale conduira-t-elle à remarquer dans la suite du rapport toute l'importance de la fragilisation de l'ancrage familial dans les « sorties de route scolaire », mais aussi de la reconnaissance – aussi douloureuse – soit-elle de sa propre filiation dans les « remises en route » des jeunes. Il n'est d'ailleurs pas anodin qu'au cours ou en fin d'entretien des jeunes aient indiqué le bien-être que leur a procuré l'échange avec l'enquêteur ; cette rencontre ayant explicitement pour certains contribué à leur besoin d'élaborer une identité narrative. D'une certaine façon, l'entretien (sa manière de le mener aussi) est intervenu à point nommé dans les processus d'individualisation que des jeunes étaient en train de mener pour se relancer dans la vie ; processus qui reposent sur un travail d'émancipation mais aussi d'acceptation du passé. Les échanges ont permis de faire parler – en partie certainement – des vécus et de contribuer ainsi modestement au travail de mémoire indispensable pour que le processus de (re)construction identitaire puisse nécessairement se nouer autour d'un héritage<sup>16</sup>.

Pour caractériser un peu plus les jeunes rencontrés, il est essentiel de prévenir aussitôt certaines représentations toutes faites dès lors qu'il s'agit, de façon très vague, de parler de « jeunes en difficulté ». Oui, ces jeunes n'ont pas le profil type de la « génération Z » née après 1995<sup>17</sup>, qui serait plus engagée sur le plan social, plus encline à créer leur propre job et à faire des économies, plus tolérante vis-à-vis des personnes de couleurs, et de génération ou d'orientation sexuelle différente. Nous éviterons ce type de cliché, même si plus loin nous verrons notamment qu'une partie des jeunes rencontrés ont une tolérance limitée ou en tout cas très normée vis-à-vis des personnes issues de l'immigration, tout en se révélant être assez largement des « natifs numériques », ce qui est le trait majeur et nouveau de cette génération.

Aussi nous paraît-il préférable et nécessaire pour dire qui sont ces jeunes, d'indiquer plutôt et d'entrée de jeu que « là où certains acteurs ne voient que du vide social, du désespoir, de l'anomie et la perte totale des repères sociaux et culturels, existent aussi, même de façon embryonnaire, des capacités et des tentatives chez ces jeunes pour agir positivement sur leur devenir social et professionnel. » Cette observation principale n'est pas de nous. Elle a été faite il y a trente ans par les sociologues François Dubet, Adil Jazouli et Didier Lapeyronnie dans leur étude des dispositifs français de prévention de la délinquance et d'insertion sociale<sup>18</sup>. Elle a été consolidée tout récemment par une autre recherche commandée par l'OEJAJ sur les NEETs qui a montré l'inadéquation des représentations de sens commun à leur égard<sup>19</sup>.

---

<sup>14</sup> ALBOUY Valérie, WANECQ Thomas, 2003, « Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles », *Economie et Statistique*, n° 361, pp. 27-52 ; DURU BELLAT Marie, KIEFFER Annick, 2008, « Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités », *Population*, vol. 63, n° 1, pp. 123-157 ; MERLE Pierre, 2012, *La ségrégation scolaire*, Paris, La Découverte.

<sup>15</sup> En particulier : ARCHAMBAULT Paul, 2007, *Les enfants des familles désunies en France*, Paris, Ined.

<sup>16</sup> Sur le maintien d'un ancrage familial dans l'identité personnelle, notamment : DE SINGLY François, 2014, *Sociologie de la famille contemporaine*, Paris, Armand Colin.

<sup>17</sup> Le terme est une invention de l'agence de publicité new-yorkaise Sparks & Honey. Voir la revue de presse sur la génération Z : en ligne (<http://generation-z.fr/generation-z-revue-presse-21-juillet/>).

<sup>18</sup> DUBET François, JAZOULI Adil, LAPEYRONNIE Didier, 1985, *L'Etat et les jeunes*, Paris, Les Editions ouvrières, p. 136.

<sup>19</sup> Réalisation Téléformation Animation, 2013, *Qu'ont à nous apprendre les neets*. [en ligne sur le site de l'OEJAJ].

Nous reprenons cette observation *in extenso* pour la simple raison que ce qui caractérise selon nous ce groupe de vingt jeunes enquêtés, et au-delà une large partie des jeunes adultes très probablement, est la volonté et la capacité de ces jeunes hommes et femmes, qui pour diverses raisons sont tombés dans les ornières des parcours institués, de (re)devenir acteurs d'un jeu social auquel ils sont prêts à contribuer si les conditions – dont ils n'ont pas toutes les clés – sont réunies. Dans cet élément commun aux vingt jeunes rencontrés, nous pensons même relever un constat principal – que les travaux antérieurs n'ont semble-t-il pas fait – à savoir que si ces conditions justement existent, les jeunes sont alors en mesure de tirer profit de leurs parcours difficiles pour se projeter dans l'avenir, toujours avec prudence, à partir des brisées des non-recours subis ou choisis qu'ils ont vécus.

Les jeunes en question partagent d'autres traits caractéristiques. En particulier, nous relèverons par la suite – en insistant sur la reconnaissance sociale comme explication centrale du non-recours quand elle fait défaut et comme condition principale du recours ou du retour dans l'enseignement ou la formation – chez tous un manque de confiance dans autrui (et dans eux-mêmes). Et chez beaucoup aussi le sentiment d'être des lésés sinon des victimes de fonctionnements sociaux qui, en revanche, assisteraient certains qui à leurs yeux ne le méritent pas. Or selon les résultats des enquêtes comparatives sur les systèmes de valeurs, ce manque de confiance dans autrui et ce ressentiment (parfois teintés de xénophobie dans les propos tenus) sont, plus encore que le bas niveau de diplômes, les deux dimensions structurantes et explicatives des valeurs matérialistes qui font leur retour dans les sociétés contemporaines<sup>20</sup>. Les jeunes rencontrés en sont l'illustration même tant ils aspirent tous, en tout cas quand ils envisagent une issue et se projettent dans l'avenir, à avoir avant tout un travail, une famille et une maison.

### 2.3.3. *Des temps de non-recours qui structurent les parcours sociaux vers l'âge adulte.*

Partant des points de vue de jeunes étant ou ayant été en situation de non-recours à l'offre d'enseignement et/ou de formation, la méthode d'entretien a consisté à dérouler le fil singulier de chaque parcours, en revenant tour-à-tour sur les moments significatifs des différents cheminements individuels (Annexe 3). Ces parcours sont forgés par des épreuves qui sont socialement situées et subjectivement vécues<sup>21</sup>. Le non-recours est considéré comme figurant parmi ces épreuves, avec cette particularité de venir en cristalliser plusieurs à la fois. C'est précisément ce qui justifie le choix d'approcher les parcours sociaux juvéniles sous l'angle du non-recours. Derrière les temps de non-recours se logent entre les lignes les épreuves auxquelles les jeunes font face au fil de leurs parcours pour « devenir adulte ». L'approche par le non-recours se situe ici, entre la richesse d'histoires de vie singulières et les logiques sociales d'ensemble à l'œuvre dans la production des parcours sociaux.

Dans l'optique d'une approche par le non-recours, la notion de parcours présente plusieurs avantages. Elle éclaire les dynamiques des trajectoires individuelles sans occulter la réversibilité

---

<sup>20</sup> BRECHON Pierre, 2010, « Le retour du matérialisme ? », in BRECHON Pierre, GALLAND Olivier (dir.), *L'individualisation des valeurs*, Paris, Armand Colin, pp. 103-118.

<sup>21</sup> MARTUCCELLI Danilo, 2015, *op.cit* ; MARTUCCELLI Danilo, 2006, *op. cit.* .

des situations à cet âge de la vie. Elle met aussi en tension l'irréductible singularité des histoires de vie avec la détermination partielle des destins sociaux. De ce point de vue, le questionnement sur le non-recours se situe au cœur de ces entre-deux, dans un souci d'interpréter les situations de non-recours par rapport au parcours rétrospectif et projectif des individus, en dévoilant aussi ce qu'elles recèlent comme stratégies discrètes, désaccords silencieux, intentions inabouties.

L'une des premières observations frappantes qui résultent des entretiens est la récurrence des temps de non-recours dans les parcours. Dans la majorité des cas, le non-recours apparaît à plusieurs reprises, sous différentes formes, dans différents contextes, presque dilué au fil des expériences successives. Du décrochage scolaire à la confrontation au marché de l'emploi, de l'épreuve du chômage à la découverte des institutions d'insertion (FOREM, CPAS), de l'usure des petits boulots aux intentions de retour vers la formation qualifiante, les temps de non-recours peuvent se suivre et se superposer.

La structuration des temps sociaux vers l'âge adulte est sans doute pour partie responsable de ces formes répétées et multiples de non-recours. Aux yeux des jeunes, les univers dans lesquels ils évoluent apparaissent comme séparés les uns des autres. L'école exerce une forte emprise sur l'existence des individus jusqu'à leur majorité civile, emprise que les élèves négocient dans leurs rapports avec l'institution scolaire et dont ils se soustraient parfois avant le cap des 18 ans marquant la fin de l'obligation scolaire. La confrontation au marché de l'emploi est souvent brutale pour ceux qui sortent peu ou pas diplômés de la formation initiale. L'univers des institutions d'insertion arrive alors avec son lot d'incompréhensions, les jeunes regrettant bien souvent l'impréparation à toutes ces réalités de l'après-école. Au fil de leurs expériences, ils sont amenés à se débrouiller eux-mêmes, à découvrir par eux-mêmes, au gré des épreuves, l'étendue de leurs droits et les règles du jeu pour y accéder.

La construction des parcours se réalise aussi au travers d'une quête d'autonomie qui se joue sur plusieurs tableaux (école, parents, travail, couple...). Comment se défaire de verdicts scolaires qui pèsent autant sur les destins sociaux ? Comment gérer l'évolution des relations avec les parents, si tant est qu'ils soient là ? Comment accéder à la reconnaissance sociale d'un travail déclaré dans un contexte de crise ? Comment se projeter dans une relation de couple à plus long terme lorsque l'on enchaîne les périodes de chômage ? Ces dimensions plurielles de l'autonomie entrent souvent en contradiction et l'on retrouve alors derrière les temps de non-recours deux observations scientifiques fondamentales des travaux en sociologie de la jeunesse. La première observation est d'ordre général et concerne d'ailleurs d'autres âges de la vie. Elle porte sur l'inadéquation des modèles de protection sociale<sup>22</sup> face à l'allongement de la jeunesse et la désynchronisation des seuils d'accès à l'âge adulte<sup>23</sup>. La seconde observation resserre la focale

---

<sup>22</sup> VAN DE VELDE Cécile, 2013, *Repenser la jeunesse dans le système de protection sociale*, Informations sociales, n°175 ; 2008, *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Paris, PUF.

<sup>23</sup> GALLAND Olivier, 2011, *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Colin.

sur la construction identitaire des jeunes adultes<sup>24</sup>. Elle insiste sur la tension structurante de la quête d'autonomie dans un rapport de dépendance<sup>25</sup>.

#### **2.4. Un travail final en « focus group ».**

Le propre d'une démarche par « focus group » (ou entretien de groupe focalisé) est de mettre en discussion dans un collectif des résultats. C'est une technique courante de groupe d'expression et d'entretien dirigé. L'usage de cette technique a été nécessaire pour réaliser à la suite des étapes précédentes une mise en discussion des résultats intermédiaires, afin de vérifier et de prolonger les débuts d'explications présentés en partie dans le rapport intermédiaire remis le 9 octobre 2015 à l'OEJAJ et discutés en Comité d'accompagnement de la recherche le 14 octobre.

Le focus group organisé le lendemain même de cette restitution devant le Comité a réuni cinq professionnels et cinq jeunes, les chercheurs de l'Odenore et pour partie du temps l'une des deux responsables de la recherche à l'OEJAJ. Il s'est tenu une journée durant, le 15 octobre 2015. Des prises de notes détaillées ont permis de rédiger un document de travail (débriefing du focus group) ; de nombreux éléments sont repris dans la suite du rapport<sup>26</sup>.

Les discussions pendant la réunion ont porté successivement sur :

- Le manque de visibilité et de compréhension d'une offre pléthorique et souvent floue.
- Les représentations de l'offre d'enseignement et de formation.
- Le manque de moyens des jeunes.
- L'acceptation des règles.
- Un fonctionnement inégalitaire et excluant.
- L'après-école.
- L'âge ou la question de l'avant-après.

La dynamique collective qui s'est instaurée a permis de très nombreuses prises de paroles et d'échanges entre jeunes, entre professionnels, entre tous. Malgré les efforts pour installer les conditions d'un échange, deux jeunes ont peu participé. Les autres au contraire sont beaucoup intervenus pour développer leurs avis au-delà souvent de leur cas personnel. Les professionnels qui ont pour trois d'entre eux participé aux séances du groupe référent ont sur plusieurs plans pu expliciter leurs points de vue aussi, souvent inquiets et critiques sur les fonctionnements institutionnels et les moyens dédiés à l'accompagnement des jeunes. Le travail produit en focus group a permis un enrichissement du corpus d'enquête. Le temps, initialement plus long, a été écourté sans pour autant abrégé les discussions. Ce choix, en accord avec l'OEJAJ, s'explique pour deux raisons. D'une part, il aurait été difficile de réunir deux jours consécutivement les acteurs (problème de disponibilité et de coût) ; d'autre part et surtout l'objectif proposé au départ par l'Odenore de procéder à un « groupe de qualification mutuelle » (qui nécessite une

---

<sup>24</sup> CICHELLI Vincenzo, 2001, « Les jeunes adultes comme objet théorique », *Recherches et Prévisions*, n°, pp. 5-18 ; VRANCKEN Didier, 2011, « De la mise à l'épreuve des individus au gouvernement de soi », *Mouvements*, n°65, pp. 11-25.

<sup>25</sup> DE SINGLY François, 2000, « Penser autrement la jeunesse », *Lien social et politique*, n°43, pp. 9-21.

<sup>26</sup> Cet autre matériau n'est pas diffusé non plus. Il est cependant à la disposition de l'OEJAJ en tant que document de la recherche.

durée assez conséquente) pour déboucher sur une analyse commune du non-recours avait perdu de son intérêt. Le groupe référent et les entretiens auprès des jeunes parvenant à des constats convergents, le besoin était surtout de vérifier ces « accords ». Ainsi, la technique du focus group a-t-elle paru suffisante.

### **3. Organisation générale du rapport.**

Le choix rédactionnel proposé au Comité d'accompagnement de la recherche et validé par celui-ci le 14 octobre 2015 consiste à présenter d'abord les résultats issus des entretiens réalisés auprès des jeunes, pour les discuter ensuite à l'appui du reste du travail réalisé (recherche documentaire, travail avec le groupe référent, focus group). Ce choix s'explique par le fait qu'une approche compréhensive du non-recours est conduite à présenter et discuter en premier des expériences vécues du phénomène, et donc de s'appuyer pour la démonstration d'abord sur les premiers concernés, ici les jeunes ou dans d'autres études les usagers, assurés sociaux, habitants...

Une recherche qui produit plusieurs matériaux peut néanmoins courir le risque de ne pas suffisamment les mettre en dialogue pour dégager des significations de l'ensemble. Aussi, le rapport présenté ci-dessous vise-t-il à parvenir à cette articulation en croisant l'analyse des entretiens avec les jeunes et celle des points de vue des professionnels, recueillis à d'autres étapes de la recherche et complétés par un travail documentaire et bibliographique sur ce que l'on peut appeler « les aspects institutionnels ». Pour tenter de présenter les résultats à partir de ce principe d'allers-retours entre le particulier et le général, sous l'angle de l'individuel et le collectif, de la règle et de la pratique, etc., le rapport procède d'un deuxième choix rédactionnel, qui consiste à rendre compte de façon dynamique temporelle du non-recours. Ce choix découle du projet même de la recherche, de s'intéresser aux processus d'entrée en non-recours et de sortie du non-recours. Il conduit à un découpage du rapport en quatre parties.

De prime abord, un regard d'ensemble sur la dynamique des parcours amène à penser que plus l'âge avance, moins il est facile d'accepter certains rapports de dépendance ou plus il est difficile de renoncer à une part d'autonomie déjà conquise, quitte à laisser derrière soi certains projets personnels. C'est le cas lorsque des personnes arrivent à la majorité après plusieurs redoublements et estiment alors ne plus avoir l'âge d'être élève. Un retour vers la formation est également coûteux et risqué pour des personnes occupant un emploi, même insatisfaisant à leurs yeux. Ces logiques d'ensemble paraissent valables mais passent outre les plis singuliers des cheminements individuels. Pour rendre compte de la complexité des parcours et de la réversibilité des situations, il convient alors de déplier chacune des histoires rencontrées. Cette démarche éclaire les manières dont se joue la question du recours et du non-recours dans le parcours des jeunes. Elle montre surtout que les sorties produites par des non-recours contiennent dans leurs explications les éléments autour desquels se feront les éventuels retours, et que ceux-ci restent, pour un temps au moins, incertains ou fragiles tant que ces mêmes éléments ne seront pas stabilisés ou (re)construits comme points de force. Dit autrement, cette

recherche sur le non-recours à l'offre d'enseignement et de formation présente à la discussion un résultat général nouveau par rapport aux travaux précédents de l'Odenore, qui est de montrer comment les sorties et les éventuels retours dans des dispositifs s'expliquent par des raisons qui tout autant peuvent les éloigner ou les ramener dans un parcours.

Dans la mesure où les temps de non-recours peuvent se répéter et se superposer, ce rapport propose, comme convenu dans le projet de recherche, une analyse des processus d'entrée et de sortie en situation de non-recours. C'est une façon de répondre à cette ambition d'inscrire les temps de non-recours par rapport aux différentes dynamiques des parcours, en montrant combien les situations de non-recours s'articulent à des événements singuliers et à des processus sociaux plus longs. C'est aussi un moyen de donner à voir les conditions et dispositions dans lesquelles les personnes entrent en situation de non-recours et sortent des situations de non-recours. Il s'agit aussi d'envisager le pouvoir que les personnes estiment avoir sur leurs parcours, en rapport aux événements qui leur arrivent et aux décisions qu'elles prennent.

Pour faciliter l'exposé des résultats, le rapport aborde successivement la question des sorties de l'école ou de la formation (Partie II) puis celle des retours dans un parcours scolaire général, général ou professionnel ou de formation professionnelle (Partie III). Pour commencer, une première partie cherche à rendre compte des situations sinusoïdales dont il peut s'agir entre sorties et retours, à partir de la présentation de quatre portraits, pour montrer en quoi ces réalités sont perçues par les professionnels réunis dans le groupe référent, qui de par leurs pratiques ont aussi une expérience de ces situations. Cette présentation préalable est importante pour comprendre au-delà des facteurs d'activation du non-recours que les sorties mais aussi les retours se jouent pour beaucoup – sinon essentiellement – dans des processus d'autoconstitution des individus, qu'une approche en termes de besoin de reconnaissance sociale peut permettre à notre avis d'éclairer.

De façon à préciser la source des résultats, le rapport fait référence tout au long aux trois enquêtes (groupe référent par GR ; entretiens avec les jeunes par EJ ; focus group par FG) et évidemment cite la documentation et la bibliographie sur lesquelles l'analyse tente de s'appuyer.

# I. Facteurs d'activation et explication principale : une grille d'analyse du non-recours et recours.

## 1. Portraits de jeunes.

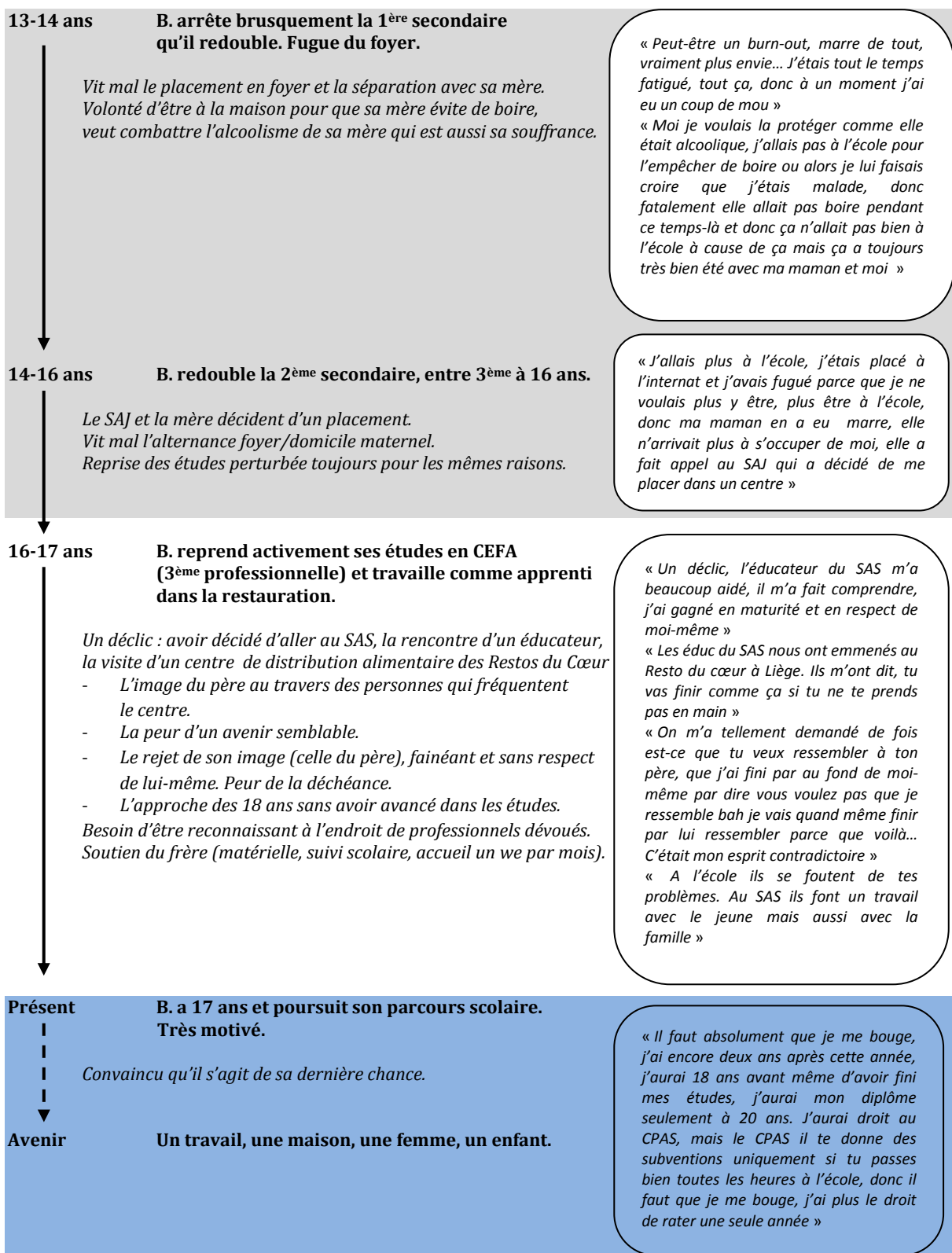
Prénom	Âge	Scolarité	Rencontré via	Entretien
Albert	26 ans	Décrochage en CEFA	CPAS - Atelier	Semi-directif - 1h30
Alexia	18 ans	Décrochage à l'IFAPME	IFAPME	Semi-directif - 1h20 (Enis)
Boris	17 ans	Décrochage en troisième professionnelle / Raccrochage	SAS	Semi-directif - 1h25
Camille	26 ans	Arrêt en fin de cinquième professionnelle	FOREM	Semi-directif - 2h20
Clara	16 ans	Décrochage en troisième technique / Raccrochage	SAS	Semi-directif - 1h10 (Père)
Claude	23 ans	CESS en général - Décrochage études supérieures	CPAS - Mesure	Semi-directif - 2h10
Dario	25 ans	CESS en général - Décrochage études supérieures	FOREM	Semi-directif - 1h25
Joachim	26 ans	Décrochage en première année de CEFA	CPAS - Atelier	Semi-directif - 1h40
Julia	20 ans	Décrochage en quatrième secondaire / Raccrochage	Maison de Quartier	Semi-directif - 1h30
Julien	15 ans	Décrochage en deuxième secondaire / Raccrochage	SAS	Semi-directif - 1h50 (Père)
Kilian	27 ans	CESS en technique	CPAS - Mesure	Semi-directif - 1h30
Marco	23 ans	Décrochage en CEFA	CPAS - Mesure	Semi-directif - 1h10
Marius	23 ans	CESS en général	FOREM	Semi-directif - 2h
Mathias	20 ans	CESS en général	CPAS - Atelier	Semi-directif - 1h20
Mélanie	18 ans	Décrochage en CEFA	Maison de Quartier	Semi-directif - 1h
Myriam	19 ans	Décrochage en troisième secondaire	CPAS - Atelier	Semi-directif - 1h15
Pauline	23 ans	Décrochage en cinquième secondaire	CPAS - Atelier	Semi-directif - 1h25
Adrien	30 ans	Décrochage en cours de secondaire	Maison de Quartier	A la volée - 2h (Angelo)
Angelo	26 ans	Décrochage en cours de secondaire	Maison de Quartier	A la volée - 2h (Adrien)
Enis	18 ans	Sixième secondaire en cours	IFAPME	A la volée - 1h20 (Alexia)
Matheo	19 ans	Décrochage en cours de secondaire	Maison de Quartier	A la volée - 20 min
Olivier	19 ans	Décrochage en cours de secondaire	Maison de Quartier	A la volée - 20 min

Les quatre portraits présentés ici rassemblent à leur façon les différents éléments qui participent aux dynamiques des parcours. Dans le cadre d'une approche compréhensive, ils se veulent à proximité de l'interprétation que proposent les individus de leurs histoires de vie. Ils donnent une image de la diversité des parcours analysés au fil de cette recherche. Cet ensemble de portraits ne forme pas une typologie à proprement parler mais propose une première lecture des raisons qui fondent les ruptures et les retours vers l'enseignement et la formation.

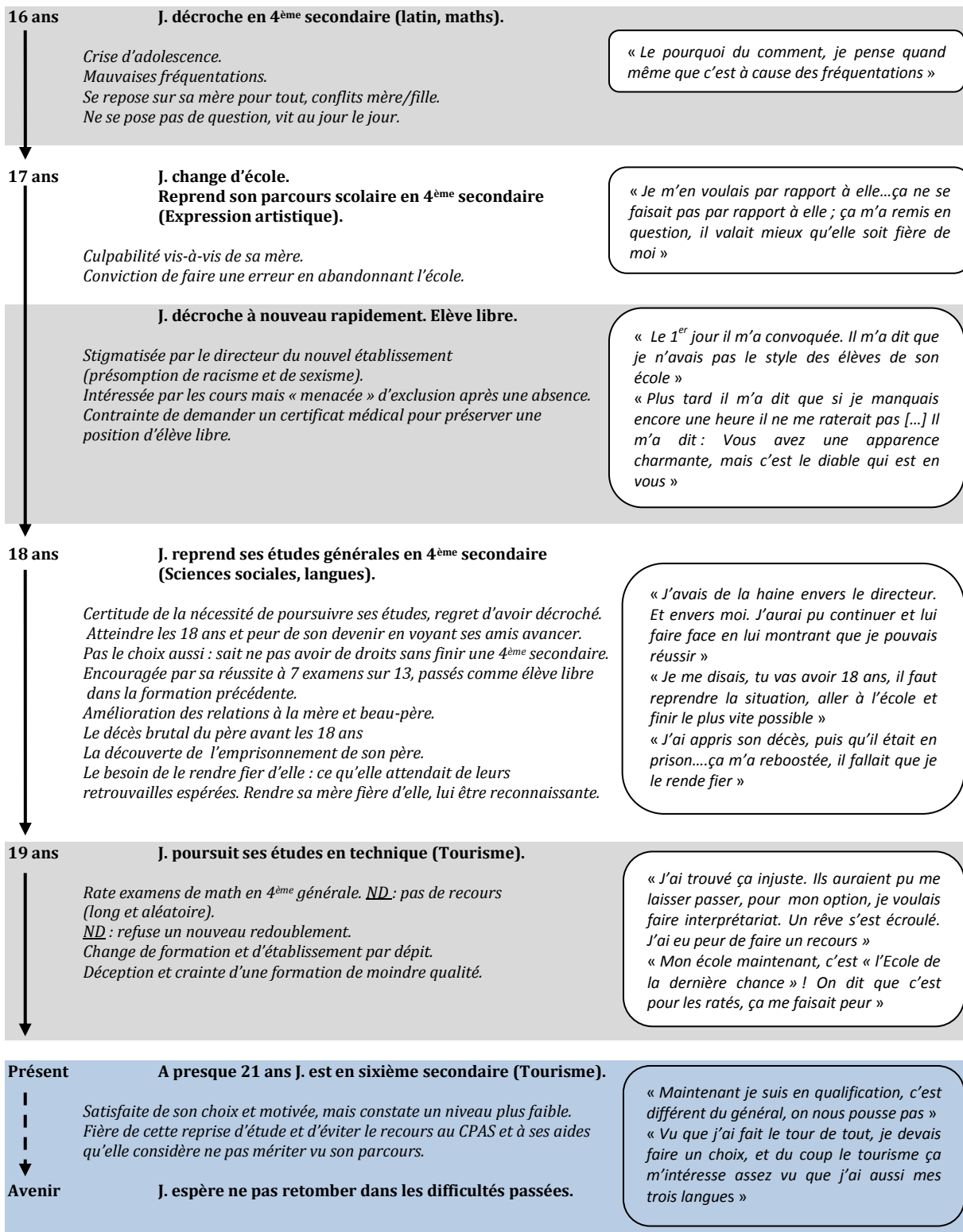
Le tableau ci-dessous synthétise ainsi les « régularités » et « singularités » sociologiques des quatre parcours ci-après. Les « régularités » sont des éléments qui se retrouvent dans une majorité de situations et structurent les dynamiques des parcours de vie. Les « singularités » éclairent des éléments moins récurrents mais tout aussi significatifs.

	« Régularités sociologiques »	« Singularités sociologiques »
<b>Parcours de Boris</b> 17 ans Via SAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Importance de la considération personnelle et de la réciprocité dans les relations avec les professionnels.</li> <li>- Horizon de la majorité comme facteur de responsabilisation, temps qui avance.</li> <li>- Effets de la rencontre du « bon » professionnel au bon moment.</li> <li>- Avoir le déclic, changement du rapport à soi et à l'école grâce au SAS.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Placement précoce en foyer par le SAJ lié à contexte familial très difficile.</li> <li>- Discours très positif sur les filières professionnelles.</li> </ul>
<b>Parcours de Julia</b> 20 ans Via Maison de Quartier	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Effets des mauvaises fréquentations sur le parcours scolaire.</li> <li>- Effets de désengagement de la scolarité par l'acquisition du statut d'élève libre.</li> <li>- Parcours du combattant pour reprendre le fil de l'enseignement.</li> <li>- Passage du cap de la majorité comme facteur de responsabilisation, temps qui avance, sentiment de retard.</li> <li>- Ambivalence entre philosophie de l'expérience et sentiment de culpabilité.</li> <li>- Peur de l'échec au moment de se projeter dans l'avenir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rapport à l'école positif et aucun redoublement avant décrochage.</li> <li>- Suspicion de discrimination qui provoque un second décrochage.</li> <li>- Sentiment que le décrochage est provisoire.</li> <li>- Décès père à l'approche des 18 ans qui projette dans responsabilité adulte et favorise raccrochage.</li> </ul>
<b>Parcours de Marco</b> 23 ans Via CPAS - « Article 60 »	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Effets des mauvaises fréquentations sur le parcours de vie.</li> <li>- Dévalorisation du sens de l'expérience scolaire au fil de la relégation.</li> <li>- Effets de désengagement de la scolarité par l'acquisition du statut d'élève libre.</li> <li>- Spirale d'engagement dans la vie précaire après le décrochage scolaire.</li> <li>- Importance des supports familiaux pour structurer sa vie et son avenir.</li> <li>- Effets de la rencontre du « bon » professionnel au bon moment.</li> <li>- Reconnaissance sociale et épanouissement personnel par le travail.</li> <li>- Aspiration à une vie « comme tout le monde » (travail, logement, couple, enfant).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Désengagement marqué de l'école à partir de la secondaire, pratiques précoces de décrochage de l'intérieur.</li> <li>- Accident qui interrompt première entrée dans la vie active quelques jours avant d'avoir le compte pour le chômage.</li> <li>- Changement radical du rapport à l'aide sociale avec expérience article 60.</li> </ul>
<b>Parcours de Pauline</b> 23 ans Via CPAS - « Atelier Projet »	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Finir par ne plus avoir envie d'aller à l'école, besoin de tourner la page de l'école pour devenir adulte.</li> <li>- Parcours du combattant pour reprendre le fil de l'enseignement.</li> <li>- Spirale d'engagement dans la vie précaire après le décrochage scolaire.</li> <li>- Confrontation au marché de l'emploi précaire et aspiration à une autre vie.</li> <li>- Importance du travail sur soi pour se reconstruire et repartir de l'avant.</li> <li>- Besoin de stabilité économique et personnelle pour construire un projet de vie.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Violences familiales très marquées, sous l'emprise d'un parent.</li> <li>- Extrême pauvreté.</li> <li>- Sentiment de marginalité et d'isolement à l'école.</li> <li>- Peur de l'avenir et refus de se projeter trop loin.</li> </ul>

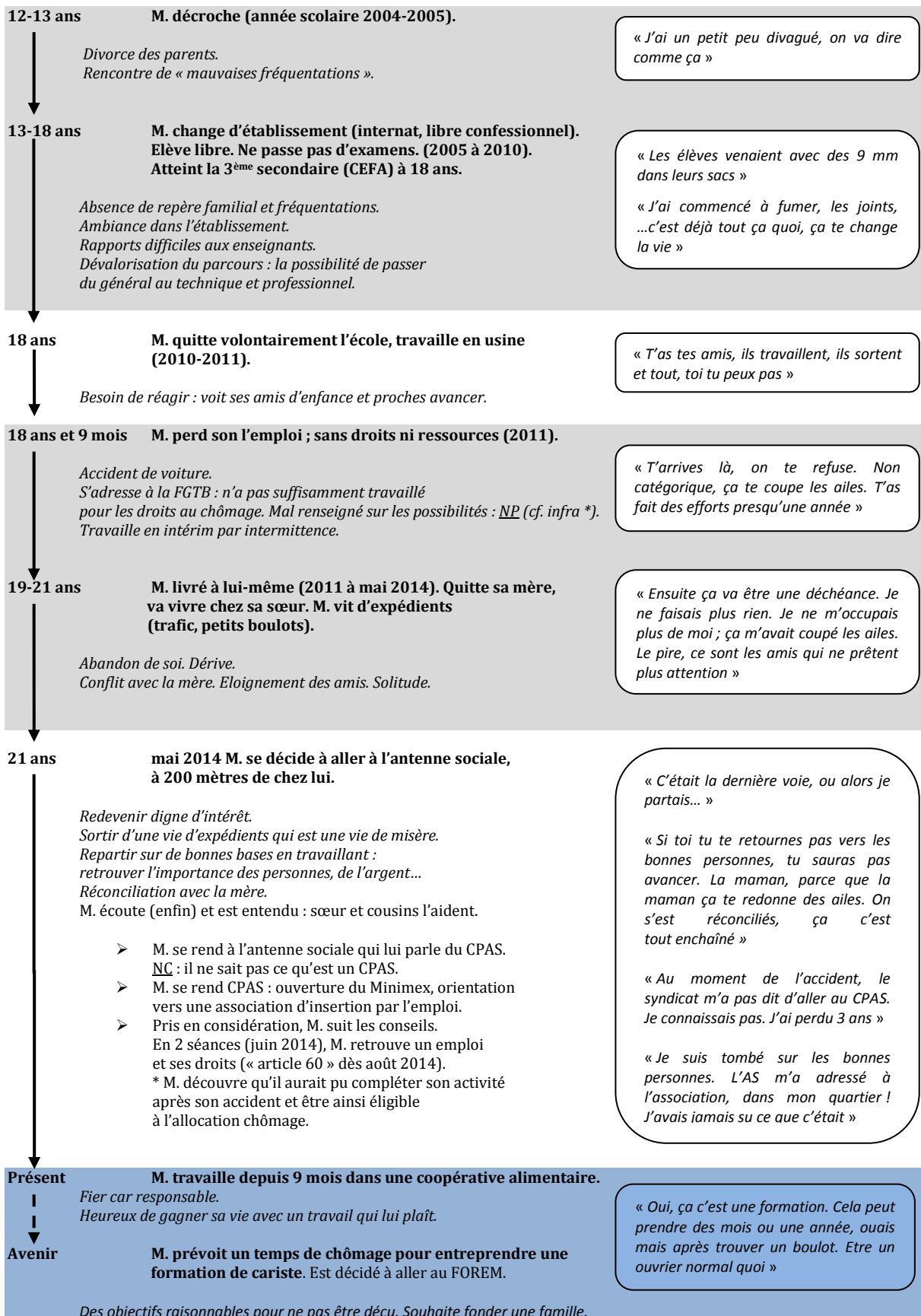
**Boris** a 17 ans au moment de l'entretien. Suivi par le SAJ dès sa naissance il est placé en foyer dès l'âge d'un an. Parents alcooliques. Père violent qui quitte le foyer quand B. est petit. Fera des allers-retours entre foyers (3 en tout) et domicile de la mère qui ne peut pas le « surveiller », travaillant tard dans la restauration. B. a 1 frère de 30 ans, études supérieures, qui l'aide. Bonne scolarité en primaire.



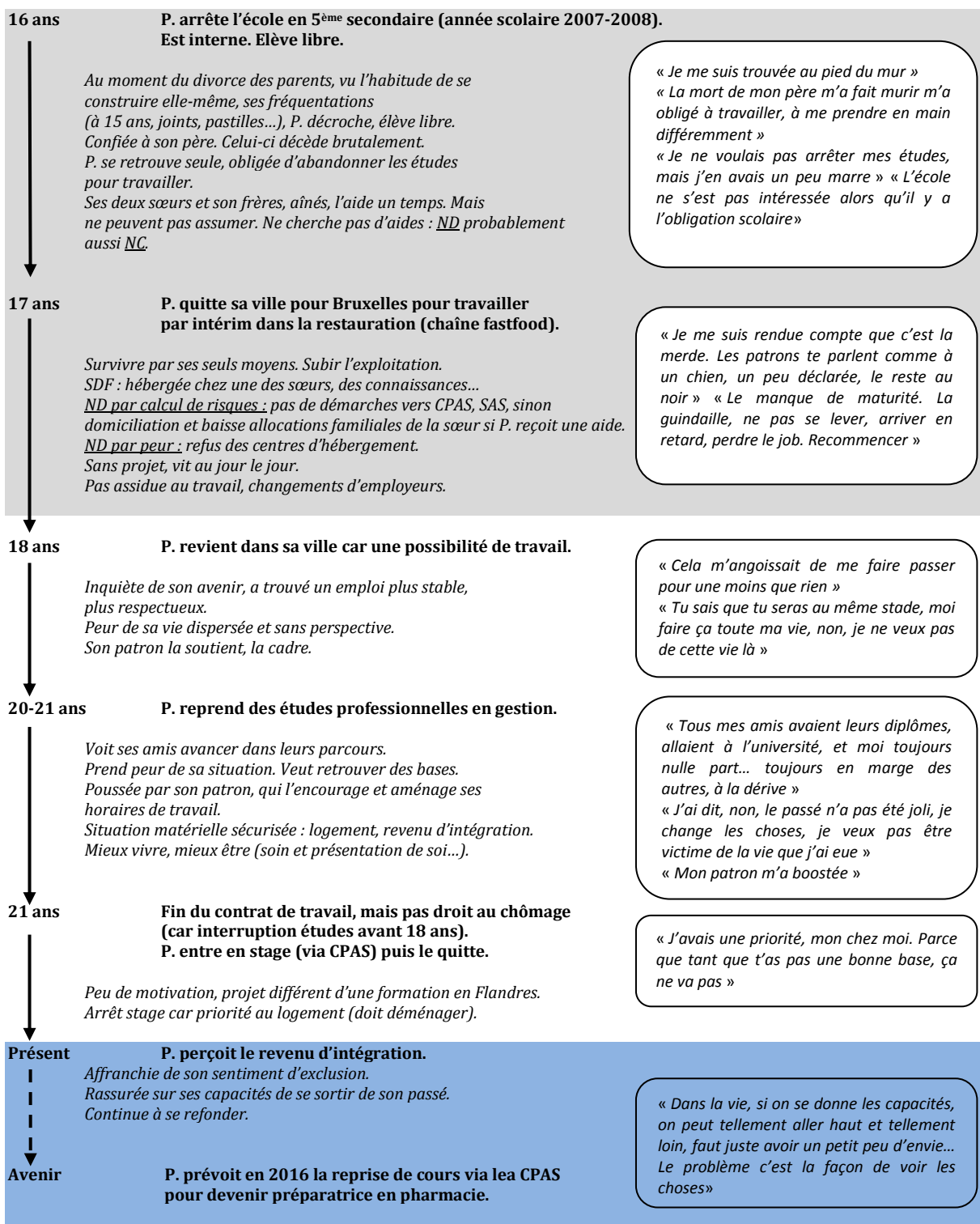
**Julia** approche les 21 ans au moment de l'entretien. A vécu avec sa mère. Eloignée du père jusqu'à sa majorité par décision de justice. Le père décède en prison ; J. ne l'aura pas revu. En primaire et début du secondaire, bonne scolarité ; plutôt motivée et intéressée par l'école. Pas de redoublement.



**Marco** a 23 ans au moment de l'entretien. Bonne scolarité primaire jusqu'au divorce parents. Scolarité secondaire marquée par non-concernement et sentiment de relégation. Décrochage du CEFA à 18 ans pour un emploi d'ouvrier en usine. Accident le replonge dans économie parallèle. Se rend à l'antenne sociale de quartier se retrouve en Article 60. Se projette dans formation professionnelle.



**Pauline** est une jeune femme de 23 ans au moment de l'entretien. Battue, enfant, par la mère. De même pour ses sœurs et son frère. Scolarité maternelle et primaire difficile. Ni motivée, ni aidée pour l'école. Situation cachée : peur de la mère. A manqué d'aide extérieure, même si une fois la fratrie s'est ouverte du problème à l'assistante sociale de l'école, mais pas de suite.



## 2. Les situations, telles que perçues par les professionnels.

Les situations que les professionnels du groupe référent présentent lors de la première session de travail de deux jours ressemblent aux récits des jeunes sur de nombreux aspects. Dans l'ensemble, les expériences vécues de part et d'autre, par les jeunes et par les professionnels, convergent. Les uns et les autres ne disent pas les mêmes choses, mais parlent des mêmes choses sur les raisons du non-recours. Ce que nous apprenons par les jeunes se retrouve dans l'analyse collective produite par le groupe référent. Celui-ci dégage des lignes force qui font écho aux parcours chaotiques décrits par les jeunes. Aussi procédons-nous pour commencer à une présentation commentée des principaux facteurs d'activation du non-recours exposés par le groupe référent, dans la mesure où cette première analyse conduit à percevoir la possibilité d'une explication principale du non-recours que l'étude des entretiens réalisés avec les jeunes viendra sur le fond confirmer et affiner.

En échangeant à partir des présentations de trois situations rencontrées dans le cours de leurs activités, les douze professionnels réunis en entretien collectif se sont accordés sans difficulté sur plusieurs facteurs d'activation du non-recours à l'offre d'enseignement et de formation. Cela s'explique du fait que malgré les différentes appartenances, métiers, rôles ou pratiques, tous sont confrontés à ces dimensions dans le cours de leurs activités et parfois même cherchent à les traiter. Aussi, de ce retour d'expériences professionnelles, plusieurs facteurs d'activation du non-recours ressortent de façon unanime, que les échanges au sein du groupe référent ont permis d'ordonner jusqu'à parvenir à présenter l'esquisse d'une explication commune. Ce qui suit retrace le cours de cette réflexion commune. Aussi six facteurs principaux d'activation du non-recours viennent-ils s'articuler les uns aux autres :

- *la précarité socio-économique,*
- *la représentation que les jeunes ont de leurs droits,*
- *les états physiques et psychiques détériorés,*
- *le fonctionnement excluant du système éducatif,*
- *le manque de moyens humains et financiers,*
- *le fort ressentiment à l'égard des institutions et des professionnels, mais aussi des jeunes vis-à-vis d'eux-mêmes,*

et au final rendre compte d'un *manque de reconnaissance sociale* comme clé de voute de l'explication du non-recours.

Présentons ces éléments avant d'y revenir plus longuement à partir de l'analyse des entretiens menés avec les jeunes.

Tous les participants au groupe référent signalent *la précarité socio-économique* de la plupart des jeunes qu'ils rencontrent. Les professionnels évoquent notamment les difficultés financières de jeunes en formation pour assurer les conditions matérielles qui leur permettent d'entrer ou de se maintenir dans un parcours. Entrent alors en ligne de compte des questions relatives aux déplacements, au logement, parfois à la garde de jeunes enfants..., mais aussi la question des coûts financiers induits (inscription, achat de matériels...). Sur ce plan, l'information sur ces

coûts mais aussi sur de possibles aides financières semble manquer. Les professionnels insistent sur une non connaissance qui peut alors avoir pour conséquence que les jeunes ne demandent pas une formation ou bien l'abandonnent. Ce scénario ne paraît pas rare. Il est caractéristique de non-recours cumulatifs<sup>27</sup>.

Au-delà de cette première appréciation relative aux jeunes en formation, les professionnels réunis considèrent de façon plus générale que la précarité socioéconomique qui touche des franges diverses de la population est véritablement un facteur de non-recours quand les conditions de vie, matérielles certes, mais aussi relationnelles – avec tout ce que cela suppose de psychologique et d'affectif – sont telles, ou ont été telles, que l'éducation et la formation n'appartiennent plus aux objectifs sinon même au champ des possibles des familles et des jeunes. Les échanges sur les conditions de survie et les besoins d'urgence de certains jeunes et familles que les professionnels côtoient, rappellent pour partie des analyses produites aux Etats-Unis qui expliquaient la non participation aux programmes éducatifs par le fait qu'envoyer un enfant à l'école coûte trop cher à la famille qui a intérêt à le laisser vaquer<sup>28</sup>. Ils évoquent aussi les ravages de la crise qui, peut-être en Belgique mais en tout cas dans d'autres pays, conduisent des écoles à devenir des acteurs de l'aide sociale d'urgence. Un exemple récent : les effets de la crise sur la déscolarisation ont été rapportés par la presse britannique qui relatait comment – contre la réglementation – des responsables d'établissements scolaires sont amenés à utiliser une partie des budgets pour aider les familles pauvres à nourrir leurs enfants sans quoi leur scolarisation n'est même plus envisageable<sup>29</sup>.

Sous cet angle de vue, le groupe référent associe le non-recours à l'offre d'enseignement ou de formation à la précarité socio-économique à différents niveaux :

- Demande et parfois recherche de travail avant tout (besoin prioritaire de ressources financières par une activité) qui conduit à considérer le suivi d'une scolarité ou d'une formation comme inutile et même comme du temps perdu (pas d'emploi à la clé de toute façon). A défaut de pouvoir se projeter dans l'avenir – y compris par la case école et/ou formation professionnelle – seul le court terme compte, non pas pour améliorer sa condition (pas d'idée/d'attente en terme de mobilité sociale<sup>30</sup>), mais pour faire entrer de l'argent.
- Si une intention existe, des familles sont dans l'impossibilité d'assumer les conditions matérielles nécessaires au suivi d'une scolarisation ou formation.

---

<sup>27</sup> L'Odenore parle de non-recours cumulatif quand des situations de non-recours s'enchaînent les unes aux autres (l'une et la cause de l'autre...) et de non-recours cumulé dans le cas de personnes éligibles à plusieurs prestations (financières ou non financières) et qui n'en perçoivent pas plusieurs, sans qu'il n'y ait de relation de causalité entre ces non-recours.

<sup>28</sup> L'ouvrage de référence est celui de Mickaël HARRINGTON, *The Other America. Poverty in United States*, New-York, Penguin Press, 1962. C'est d'ailleurs à partir du rapport pour le gouvernement fédéral, dont cet ouvrage est issu, que la question du non-recours (non take-up) a été pour la toute première fois mesurée et discutée aux Etats-Unis (WARIN Philippe, 2016, *Le non-recours aux politiques sociales. Eléments pour une approche sociopolitique*, Grenoble, PUG, col. « Libres cours », à paraître.

<sup>29</sup> *Courrier International*, n° 1251, du 23 au 29 octobre 2014, « Royaume-Uni. Quand l'école remplace l'Etat providence », Extraits de *The Guardian* du 14 octobre 2014.

<sup>30</sup> Quand on se considère du côté des perdants dans une société où ne cesse de se creuser l'inégalité des chances et des places, on perd de vue l'idée de mobilité sociale. Signe que la crise est passée par là depuis les travaux de Raymond Boudon (*L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin, 1973).

- Vu les difficultés pour vivre, l'intérêt de suivre une formation réside aussi (et parfois beaucoup) dans la rétribution qu'elle procure, plus que pour les compétences qu'elle apporte. L'intérêt vénal l'emporterait alors sur l'intérêt éducatif. Avec parfois d'autres circonstances qui peuvent produire à nouveau du non-recours, comme celle rapportée dans le groupe référent de cas de confiscation de la rétribution de stage par des parents qui ainsi démunissent et démotivent leur enfant.

Dit autrement, pour le groupe référent des facteurs socioéconomiques peuvent être cause de non-recours à l'offre d'enseignement ou de formation quand les conditions de vie des personnes (jeunes et familles) sont telles que cette offre n'a plus de sens pour eux, est sortie des possibilités et n'est plus une priorité. Ces personnes s'installent dans ce que nous avons nommé par ailleurs le « vivre hors droits »<sup>31</sup>, quand elles intériorisent l'idée que certains droits (dont le droit à l'enseignement et à la formation) ne leur sont plus accessibles. Des observations comparables en matière de santé, nous conduit à parler dans ce cas du non-recours comme d'un « comportement intégré »<sup>32</sup> ; ces autres travaux menés en France aperçoivent par endroits un ressentiment de classe chez ces populations qui s'estiment lésées et oubliées.

Les débats au sein du groupe se sont, de la même façon, déplacés vers la question de la perception des droits pour faire apparaître la possibilité d'un autre facteur de non-recours : *la représentation que les jeunes ont des droits*. Sur ce plan, les participants notent que les jeunes ne parlent pas de droits à l'éducation et à la formation, ou alors en lieu et place ils parlent d'obligations. C'est dire que l'idée même de l'éducation et de la formation comme devoir de la collectivité à l'égard de ses membres paraît absente chez les jeunes et ne peut donc servir de support à des attentes. Cela signifie aux yeux des professionnels réunis que les jeunes (comme d'autres citoyens probablement) ne sont pas prédisposés à concevoir l'éducation et la formation comme un dû. La perception de sa propre citoyenneté sociale qui conduit chacun à se tourner vers ses droits n'existe pas ici<sup>33</sup>. Quand bien même cette discussion a pu paraître quelque peu « franco-française » au départ, le groupe référent a admis néanmoins que la faiblesse de ce que l'on pourrait nommer la « citoyenneté active » jouerait dans le sens d'un abandon de droits, d'attentes légitimes à l'égard de l'enseignement et de la formation, de leurs offres et de leurs acteurs.

En même temps, la précarité socioéconomique n'est pas sans incidence sur *les états physiques et psychiques détériorés*. Les discussions dans le groupe référent ont abordé assez longuement ce facteur pour parler des comportements à l'école ou dans les lieux de formation professionnelle. Des situations d'épuisement liées à une sous-nutrition ont même été rapportées. Cela étant, l'essentiel des débats s'est intéressé à la tendance actuelle (qui n'est pas propre à la Belgique, ni

<sup>31</sup> WARIN, Philippe, 2008, « Le non-recours par désintérêt : la possibilité d'un 'vivre hors droits' », *Vie sociale*, n° 1, pp. 9-19.

<sup>32</sup> CHAUVEAUD Catherine, WARIN Philippe, 2014, « Baromètre du renoncement aux soins dans le Gard », Etude pour la Caisse d'Assurance Maladie du Gard, Odenore, col. « Etudes et Recherches », n° 52 [en ligne].

<sup>33</sup> Ce qui ne donne prise à aucune généralité pour la Belgique prise dans son ensemble, puisque celle-ci est dans la moyenne des pays européens en ce qui concerne les « welfare attitudes » mesurées régulièrement dans de grandes enquêtes d'opinion. Autrement dit, l'intérêt pour l'Etat social et les critiques qui lui sont adressées jouent dans le même sens et autour des mêmes variables en Belgique qu'ailleurs. Il n'y a pas d'exception belge sur ce plan.

*a fortiori* à la Fédération Wallonie-Bruxelles) consistant à requalifier les « troubles de l'apprentissage » en « troubles du comportement », et aux conséquences induites en termes de sortie du système scolaire classique ou d'hospitalisation. Avant de développer davantage ce point plus loin, notons d'ores et déjà que cette tendance conduirait à éloigner des jeunes en dehors du système éducatif ou de formation, alors même que certains d'entre eux sont appelés à y revenir. Un tel processus – lié à la place donnée aujourd'hui, en Belgique comme ailleurs, à la santé mentale comme forme de traitement social<sup>34</sup> – ne prédisposerait pas les jeunes à entrer ou ensuite à retourner dans des dispositifs, si tant est qu'ils les connaissent et que ceux-ci leur soient accessibles.

Ce constat va de pair avec un autre sur lequel nous allons également nous arrêter par la suite, à savoir *le fonctionnement excluant du système éducatif*, en particulier au travers de stratégies d'évitement voire d'exclusions déguisées (orientations par l'échec). Ces expériences qui se cumulent souvent avec l'absence de perspectives du fait des conditions de vie matérielles et relationnelles ont pour effet d'hypothéquer la possibilité d'un horizon. Ce qui est alors perçu dans le groupe référent comme une violence institutionnelle apparaît comme un frein majeur pour d'éventuels retours dans les dispositifs. Relégation, échec, repli ... : on part de loin ensuite pour (re)donner un sens à ce qui est proposé aux jeunes. Surtout lorsque l'offre est la même sinon ou ressemble par ses règles et pratiques à celle qui les a « éjectés ». Dès lors le groupe référent insiste aussi sur le besoin d'approches – et de moyens – spécifiques pour reconquérir ce public. C'est loin d'être gagné. A son tour, le *manque de moyens humains et financiers* est facteur de non-recours, dans la mesure où il contribue (pour une part aussi à cause d'autres raisons) à l'absence d'écoute des jeunes comme personnes dignes d'attention et d'intérêt, et au manque de guidance pour cheminer dans des systèmes complexes.

Les conditions sociales d'existence mais aussi les échecs rencontrés dans les parcours scolaires avec tout ce que cela suppose de relations difficiles avec les adultes (professionnels et parents) font que beaucoup de jeunes nourrissent *un fort ressentiment* à l'égard des institutions, des professionnels mais aussi vis-à-vis d'eux-mêmes. Les professionnels rencontrés s'accordent alors pour considérer que généralement l'incompréhension des jeunes dans l'institué est à la hauteur de la mésestime que celui-ci leur renverrait. Ce ressentiment est entretenu quand les dispositifs vers lesquels se tournent les jeunes (ou vers lesquels ils pourraient se tourner) leur apparaissent trop sourds à leurs situations et à leur appels à l'aide. Les nombreux constats livrés par les professionnels sont tranchés : l'incompréhension de bon nombre d'acteurs incapables de « se mettre à hauteur des jeunes » ; les fonctionnements et les pratiques indifférents aux individualités : « pas de place pour les rêves et les envies » ;...

---

<sup>34</sup> Cette évolution est pour une part liée au constat que « *la mondialisation néolibérale* [et ses effets en termes de crises] *altère aussi la santé mentale* ». Cf. « La Santé mentale au Forum social européen? », *VST - Vie sociale et traitements* 2003/3 (no 79), p. 63-63. Ce qui amène au déploiement d'une offre de santé mentale dans le contexte de crise socio-économique. De ce point de vue, cet intéressant article : « La santé mentale à Bruxelles », *Bruxelles Santé* n°2, juin 1996. <http://www.questionsante.org/bs/La-sante-mentale-a-Bruxelles>

### 3. La construction inductive d'une grille d'analyse.

Sur le fond, le groupe référent pointe, au-delà des facteurs d'activation du non-recours énumérés plus haut, *le manque de reconnaissance* comme explication principale et sa (re)construction comme condition *sine qua non* de la possibilité d'un retour dans un parcours d'enseignement ou de formation. La recherche de reconnaissance est vraie chez tous les jeunes et démarre dès la petite enfance, mais elle est commune à tous les âges. Simplement chez les jeunes malmenés dans leur existence elle peut être plus sensible car plus difficile encore. Cela étant, les professionnels réunis veulent ainsi signifier que le non-recours et le recours pourraient avoir, au fond, pour source principale d'un côté l'insatisfaction et de l'autre la satisfaction d'un besoin majeur qui est de nature ontologique. C'est sur ce plan là, à notre avis, que le groupe référent pousse le plus loin la possibilité d'une explication fondamentale, commune aux jeunes, du non-recours et du recours. Dans cette perspective d'analyse, ce que nous appelons les facteurs d'activation sont autant d'éléments qui mettent en tension le manque de reconnaissance et en exacerbent en même temps le besoin. Ces facteurs sont d'autant plus importants à maintenir dans l'analyse des entretiens qu'ils constituent pour une part des variables à prendre en compte pour prévenir le non-recours et faciliter le recours.

Le besoin de reconnaissance qui apparaît ainsi comme l'élément explicatif principal (ou nodal, au sens où il met en tension les facteurs d'activation) appelle par conséquent à prendre les dimensions de la reconnaissance sociale comme grille d'analyse générale.

La notion de reconnaissance sociale a été définie en particulier par le philosophe et sociologue allemand Axel Honneth<sup>35</sup>. Pour celui-ci, le besoin de reconnaissance porte sur plusieurs dimensions : une *confiance en soi*, un *respect de soi* et une *estime de soi*. Cette typologie s'appuie sur la psychologie sociale de George Herbert Mead et la psychanalyse de Donald Winnicott. Elle distingue trois sphères de reconnaissance nécessaires pour la réalisation de soi, ou selon François Dubet pour retrouver une capacité « *d'être un individu* » à la fois « *social* » incorporant des normes sociales, « *rationnel* » utilisant des ressources sociales ou politiques issues de droits sociaux ou civiques, et « *moral* » agissant selon des convictions situées au-delà des traditions et des moyens produits par la société<sup>36</sup>. C'est donc au besoin d'autoconstitution des individus dans l'articulation toujours singulière de ces trois dimensions que renvoie la question du manque de reconnaissance qui apparaît comme facteur bloquant pour se projeter dans un parcours social.

- La première sphère est, selon les termes de Honneth, celle de la « *reconnaissance amoureuse* », qui se rapporte aux liens affectifs unissant une personne à un groupe restreint. Ces liens sont considérés comme importants dans l'acquisition de la *confiance en soi*, indispensable à la participation à la vie sociale.

---

<sup>35</sup> HONNETH Axel, 2000, *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Cerf ; 2006, *La société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique*, Paris, La Découverte.

<sup>36</sup> DUBET François, 2001, *Les inégalités multipliées*, Paris, Editions de L'Aube ; 2005, « Pour une conception dialogique de l'individu », *EspacesTemps.net*, Textuel [en ligne].

Les situations étudiées ici montrent qu'un déficit flagrant de confiance en soi découle des rapports difficiles des jeunes à leurs parents, et que le retour dans des parcours procède sur ce plan de leur possibilité, capacité, à un moment donné (dans des « déclics » et des processus affectifs) à assumer leur filiation.

- La deuxième sphère est celle de la « *reconnaissance juridique ou morale* » : parce qu'un individu est reconnu comme sujet de droits et de devoirs, il peut comprendre ses actes comme une manifestation, respectée par tous, de sa propre autonomie. Cette reconnaissance juridique est jugée indispensable à l'acquisition du *respect de soi*.

A ce niveau, le rapport aux acteurs professionnels de l'enseignement et de la formation est central. Selon que ce rapport interpersonnel établit ou pas le cadre d'un échange attentif aux besoins d'écoute des jeunes qui en même temps fixe les règles du jeu à respecter par chacun, le respect de soi se construit ou pas.

- Enfin, la troisième sphère est celle de la « *reconnaissance culturelle* », qui permet aux individus de se rapporter positivement à leurs qualités particulières, à leurs capacités concrètes. L'estime sociale, propre à cette sphère, est indispensable à l'acquisition de *l'estime de soi*.

Le regard que les jeunes portent sur eux-mêmes lorsqu'ils ont décroché du système scolaire ou de formation est très critique. Si bien que la perception négative qu'ils ont d'eux-mêmes à cette époque là nourrit systématiquement leur décision de faire marche arrière. Leur volonté de ne plus être ce qu'ils ont été (et pouvaient devenir) manifeste le fait qu'ils (re)trouvent ou ont (re)trouvé une estime de soi au sens où ils considèrent qu'ils ont ou peuvent avoir la capacité d'être ou de devenir une autre personne, conforme aux représentations de la normalité socialement fabriquées qui les inspirent et les aspirent.

Ce besoin de reconnaissance qui se joue sur ces trois plans a été discuté fortement dans le groupe référent au moment d'un désaccord entre les participants, lorsque certains ont amené la discussion sur « l'envie de rien » des jeunes, leur manque d'envie et leur manque de motivation, qui expliqueraient à la fois leur décrochage et les difficultés pour les raccrocher à un parcours. En s'expliquant sur cette perception qui ne faisait pas l'unanimité dans le groupe, les professionnels constatent qu'ils ont à faire à des jeunes qui apparaissent tous dans des processus de désocialisation du fait : de leur repli par rapport à l'école ou la formation ; d'un ancrage familial problématique ; de leur extériorité aux codes des comportements attendus en société, remarquée notamment dans leur tenue vestimentaire et leur langage ; etc. Autant de processus qui sont générateurs de ce que Robert Castel a appelé la désaffiliation<sup>37</sup>. Surtout, les

---

<sup>37</sup> Pour Robert Castel la désaffiliation correspond au « décrochage par rapport aux régulations à travers lesquelles la vie sociale se reproduit et se reconduit », à distinguer selon deux axes permettant de penser les situations de dénuement : un axe d'intégration/non-intégration par l'école et le travail, et un axe d'insertion/non-insertion dans une sociabilité socio-familiale. CASTEL Robert, 2009, *La montée des incertitudes. Travail, protections, statut de l'individu*,

professionnels sont venus à considérer ensemble que l'idée de l'envie de rien était au fond simpliste et en tout cas trompeuse dans la mesure où rien – pour le coup – ne leur permet de dire que les jeunes sont pour autant dans une « absence de soi à soi »<sup>38</sup>, ou une sorte de « coma social » (de rupture du lien qui unit la personne au monde qui l'entoure) qui serait le signe du stade ultime de la désaffiliation.

En conclusion, cette présentation de portraits de jeunes et de situations telles que perçues par les professionnels dans les échanges du groupe référent conduit maintenant à vérifier et discuter à partir des entretiens réalisés avec vingt jeunes, les hypothèses explicatives suivantes :

- a) Les sorties (non-recours) et les éventuels retours (recours) dans des dispositifs s'expliquent par des raisons qui tout autant peuvent les éloigner ou les ramener dans un parcours.
- b) Ces raisons du non-recours et du recours ont une homogénéité au sens où, au-delà des facteurs qui peuvent les activer, le non-recours a pour explication principale le besoin de reconnaissance sociale des jeunes et le recours a pour condition majeure la (re)construction de cette reconnaissance.
- c) Les conditions du recours sont liées à la (re)construction des trois dimensions constitutive de la reconnaissance sociale, et donc à la possibilité pour les jeunes : d'assumer leur filiation, nécessaire à la confiance en soi ; d'être les sujets/acteurs de relations sociales (à l'école et en formation) attentives et cadrantes indispensables au respect de soi ; de pouvoir, dans ces conditions, se projeter dans une image différente (inversée) d'eux-mêmes afin d'accéder à une estime de soi.
- d) Le non-recours comme le recours impliquent les jeunes eux-mêmes, les familles (parents, fratrie, pairs), les fonctionnements et les pratiques instituées. Le non-recours et le recours à l'offre d'enseignement et de formation ne sont donc pas l'affaire d'un seul acteur ; leur histoire se fabrique à la confluence de plusieurs.

---

Paris, Seuil, 2009 ; « De l'indigence à l'exclusion, la désaffiliation » in DONZELOT Jacques (dir.), *Face à l'exclusion, le modèle français*. Paris, Éditions Esprit, 1991, pp. 137-168.

<sup>38</sup> MINJARD Raphaël, 2014, « Coma : une absence de soi à soi ? », *Cliniques méditerranéennes*, n° 89, pp. 121-129.

## II. Sortir de formation initiale : du non-concernement à la non-adhésion.

Le cœur du propos de cette partie se situe dans l'univers scolaire. L'analyse des ruptures scolaires, sous l'angle d'une approche par le non-recours, renvoie en partie à tout un champ de littérature dont l'objet est le décrochage scolaire. Si l'ambition est bien de retravailler les situations de décrochage avec les termes du non-recours, le lecteur pourra retrouver un certain nombre de points qui font écho à d'autres travaux portant explicitement sur le décrochage. Pour cette raison, les lignes qui suivent précisent que les ruptures scolaires sont envisagées dans une perspective processuelle, dans un rapport dynamique avec des parcours de vie en construction.

La notion de « décrochage scolaire » qui porte cette idée d'une rupture nette, comme celle d'un avion qui perd brutalement sa portance ou celle du cours de la bourse qui s'effondre, est en effet à prendre avec précaution, ceci pour deux raisons principales.

La première raison est que la notion de décrochage a tendance à porter la focale sur le moment de la rupture en rendant du même coup moins visible les processus sociaux à l'œuvre en amont et en aval. La sociologie des ruptures et des bifurcations indique bien qu'un événement peut produire en lui-même un tournant dans le cours d'une vie<sup>39</sup>. Et si le décrochage marque une rupture dans un parcours scolaire et social, le phénomène reste à envisager de façon processuelle. Un événement singulier comme le décès d'un proche ou la survenue d'un accident peut en effet engendrer un décrochage mais les ruptures scolaires interviennent la plupart du temps à l'issue d'un processus qui voit se conjuguer fragilités socioéconomiques, problèmes personnels, et difficultés scolaires<sup>40</sup>. Justification majeure de la pertinence d'une approche processuelle, les personnes elles-mêmes construisent un récit qui laisse un faisceau d'indices sociologiques sur les raisons des ruptures et se refuse à des relations causales univoques. Cette forme du récit de soi, attentive à la nuance, reflète sans doute en partie un souci de ne pas se faire enfermer dans des propos réducteurs qui assignent à des difficultés passées. En témoigne par exemple les précautions prises par les personnes pour évoquer les contextes familiaux difficiles dans lesquels elles se sont construites. Cette dimension personnelle des ruptures est en première couche abordée de manière évasive, s'il elle n'est pas tout simplement passée sous silence. Au sociologue de proposer une interprétation fidèle à ce souci éthique et pertinente au niveau sociologique, c'est-à-dire qui ne ferme pas non plus les yeux sur les motifs qui poussent les individus à taire certaines raisons qui permettent de mieux comprendre leurs ruptures.

Il existe une deuxième raison qui invite à quelques précautions autour de l'usage de la notion de décrochage scolaire : elle porte l'implicite qu'un élève qui décroche avait bel et bien accroché auparavant. Ce n'est pas ce que nous indiquent nos entretiens, et c'est un point majeur de cette première partie. Pour différentes raisons, les jeunes que nous avons rencontrés ne se sont pas

---

<sup>39</sup> BESSIN Marc, BIDART Claire, GROSSETTI Michel (dir.), 2010, *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'évènement*, Paris, La Découverte.

<sup>40</sup> MILLET Mathias, THIN Daniel, 2005, *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF.

sentis concernés par leurs parcours scolaires et n'ont pas adhéré au projet éducatif qui leur était proposé. Ils ont fréquenté les établissements scolaires sans s'engager pleinement dans leur scolarité, et peuvent aujourd'hui le regretter. Dans quelle mesure peut-on alors qualifier de « décrocheurs » des individus qui, pour la grande majorité, affirment n'avoir jamais véritablement accroché à l'école ? Ce non-accrochage à l'école relie les histoires rencontrées au fil desquelles se délitent progressivement le lien à l'institution scolaire et le sens de la scolarité.

Cette première partie prend comme objet ces ruptures scolaires au moment où les individus sortent du système d'enseignement et de formation. Ce sont les histoires de ces ruptures qui nous intéressent et la façon dont les individus les racontent. Ces histoires nous conduisent aux raisons et signification de ces ruptures, subjectivement vécues et socialement situées. Partant des expériences et points de vue individuels, il s'agira alors de faire la lumière sur certaines logiques d'ensemble à l'œuvre dans le phénomène du non-recours à l'offre d'enseignement et de formation.

Le déroulé de la partie qui vient suit la logique de discours des récits de vie. La compréhension de ces ruptures se réalise par couches successives. La première couche, la plus accessible dans les discours, renvoie à cette impression partagée par les jeunes de ne pas s'être sentis concernés par leur scolarité. C'est la toile de fond de souvenirs d'école marqués par le détachement et parfois l'amertume. Le retour sur ses souvenirs fait apparaître des décrochages silencieux qui s'immiscent peu à peu dans le quotidien scolaire et renvoient à des formes de non-recours de l'intérieur. La deuxième couche est celle des interférences entre la vie à l'école et la vie hors-école, bien souvent liées aux difficultés rencontrées par les individus dans leur milieu familial. Si les personnes ne l'évoquent que dans un second temps, le rôle de la famille dans la construction des parcours et par rapport aux ruptures est une dimension marquante des histoires scolaires. La troisième couche se propose d'approfondir cette lecture des ruptures scolaires sous l'angle des pratiques de l'institution scolaire. Derrière la construction d'un non-concernement des élèves vis-à-vis de leurs parcours scolaires et d'une non-adhésion au projet éducatif porté par l'institution scolaire se logent des logiques d'éviction et d'exclusion qui questionnent directement les principes d'organisation et de fonctionnement du système d'enseignement.

## **1. Traverser l'école sans se sentir concerné.**

Le récit proposé par les jeunes de leurs souvenirs d'école laisse une impression étrange. Ils apparaissent flottants dans l'ensemble et sont très fins par endroits. Les personnes peuvent revenir avec précision sur certaines pages de leur parcours scolaire, raconter en détails certaines scènes qui se sont déroulées au sein de l'enceinte scolaire, mais ont tendance à proposer en premier lieu une version édulcorée de leur expérience scolaire.

Cette première version de l'histoire scolaire reflète l'impression partagée d'avoir traversé l'école sans trouver de véritable sens à l'expérience scolaire. La perception d'un système scolaire anonyme et impersonnel est récurrente. Les élèves gardent en général ce souvenir d'avoir été

des anonymes parmi d'autres, perdus dans une machine impersonnelle. Parallèlement, la grande majorité des personnes estime rétrospectivement ne pas s'être sentie concernée par leur scolarité. Les jeunes que nous avons rencontrés n'ont, pour ainsi dire, pas véritablement accroché à l'école.

### **Une expérience scolaire marquée par le non-concernement**

**Joachim, 26 ans** « A vrai dire quand j'étais petit en fait ça allait déjà pas à l'école et ma mère m'avait fait faire un test de QI, et j'étais beaucoup plus élevé que la moyenne. Et donc bah moi je m'ennuyais à l'école fin quand y'a pas un truc intéressant bah je m'y intéresse pas et voilà [...] J'avais 167 et je crois c'est 130 la moyenne [...] Je devais avoir six sept ans [...] C'est juste mes parents, enfin ma mère qui était rassurée. Parce qu'en fait je faisais rien à l'école du tout quoi. Pour moi ça m'ennuyait enfin, je voyais pas l'intérêt d'apprendre ça. Je sais pas comment expliquer, c'était pas intéressant, il y a des choses qu'ils disent que peut-être on le sait déjà forcément. Et peut-être j'étais pas dans la bonne classe que j'étais peut-être en troisième que je devais être en quatrième peut-être. Mais donc voilà, je sais pas [...] Non j'accrochais pas. »

**Julien, 15 ans** « Je m'ennuyais, je trouvais que ça ne servait strictement à rien. Par exemple en français j'apprenais ma poésie, le truc qui me servira jamais dans ma vie. Enfin peut-être pour draguer les filles mais bon (rires) ! [...] Rester huit heures assis sur une chaise a rien foutre, c'est surtout ça aussi qui m'énerve parce que je me dis je reste ici huit heures assis sur une chaise, je ne fais rien, ça ne me sert strictement à rien tandis que je pourrais être chez moi à faire ma passion et à faire ce que j'aime quoi. Au moins ça me sert à quelque chose. »

**Marco, 23 ans** « Bah voilà, j'avais pas trop d'opinion sur l'école parce que pour moi, bon pour des gens l'école ça rime avec boulot mais pour moi c'était plus ça quoi, c'était plus ça. J'allais à l'école pour foutre le bordel, pour être avec les autres, pour sortir... J'y allais quasi même plus quoi, je pensais... Enfin voilà quoi j'étais... Déscolarisé quoi, déscolarisé complet. »

**Camille, 26 ans** « L'école ça a été fort dur pour moi, je me rends compte avec le passé. Maintenant, je pense qu'une personne n'est pas une autre, je pense que pour moi ça a été fort dur parce que je suis quelqu'un de fort nerveuse, en soi, et que je pense que huit heures sur un banc c'est long ! Pour moi, personnellement, c'est long ! Et donc voilà, je pense que... on a peut-être pas su... pas su repérer ça quand j'étais plus jeune, on n'a pas su m'aiguiller correctement on m'aider vraiment à me focaliser sur mes études, ce qui fait que j'ai un peu bâclé le tout [...] Maintenant, moi je me rends compte que j'étais clairement pas assez mature et que du coup, j'ai clairement pas écouté mes profs, j'ai pas écouté les cours, ça ne m'intéressait pas. »

**Kilian, 27 ans** « On n'a pas l'impression d'être écouté. On est des numéros, on doit rentrer dans le canevas, point, c'est tout ».

Au moment de vivre l'expérience, ce non-concernement des élèves vis-à-vis de leurs parcours scolaires ne leur a pas nécessairement posé problème. Jusqu'à la secondaire, les élèves ne vont pas à l'école à reculons. Ils trouvent au contraire de bonnes raisons d'y aller, notamment pour la vie sociale qui s'y passe, les relations avec les pairs, les activités extrascolaires, mais aussi pour leur réussite scolaire pour la plupart. La vie sociale à l'école est un élément majeur qui revient également lorsque les personnes décrochent avant leur majorité et se sentent isolées, en décalage avec le reste de la société.

### **La vie sociale à l'école, une dimension structurante du premier rapport à l'école**

**Julien, 15 ans** « *Je m'amusais super bien, j'ai fait toutes mes années là-bas, de maternelle et de primaire, j'avais pleins d'amis et tout donc ouais nickel... J'ai doublé juste ma cinquième mais c'est parce qu'on foutait rien, on était avec mon ami justement [...] Ca m'a pas trop dérangé parce que l'année d'après je suis reparti en classe de neige avec l'école donc...(Rires) Et puis je découvrais une nouvelle classe donc ça m'a permis de changer et de voir d'autres personnes, ça fait des autres amis [...] Si par exemple je serais en secondaire et que je ferais quelque chose que j'aime bien, et que je serais avec des amis, je me dis que j'aurais pas de problème je pense. »*

**Myriam, 19 ans** « *Euh... Un peu... Enfin l'école c'était bien dans un sens... En dehors de la classe, pas rester dedans...Les activités en dehors, dans l'école il y avait des activités comme ça, des ateliers, tout ça [...], les ateliers l'après-midi [...], faire de la couture, théâtre, cuisine, tout ça... C'était tous les jeudis après-midi [...]. Les cours, c'était ça qui me plaisait moins. Les maths, les sciences euh comme on dit... Pas sciences sociales, ça ça va encore... Les vraies sciences là... Physique, chimie... »*

**Joachim, 26 ans** « *Bah ça m'ennuyait pas d'aller à l'école mais il y a des fois où on avait pas forcément envie quoi... Parce qu'au moins on reste pas chez soi, y'a du monde, t'apprends quand même quelque chose même si les trois quarts des cours sont ennuyants. »*

Jusqu'en secondaire, l'obligation scolaire et les règles du jeu ne sont pas vécues sous le mode de la contrainte. Et quand bien même le rapport à l'école devient plus conflictuel ensuite, l'obligation scolaire jusqu'à la majorité n'est jamais contestée ou doit se justifier par l'entrée sur le marché du travail. Lorsque l'on interroge les jeunes sur la pertinence de l'obligation scolaire jusqu'à 18 ans, tous ou presque répondent qu'il est normal d'aller à l'école jusqu'à cet âge. La plupart du temps, ce n'est d'ailleurs pas une question qu'ils se posent. Questionner cette borne d'âge de la fin de l'obligation scolaire apparaît comme une incongruité. Il est naturel de devoir aller à l'école jusqu'à sa majorité, c'est dans la logique des choses.

### **L'obligation scolaire est peu discutée**

**Joachim, 26 ans** « *Euh... Bah moi je vivais au jour le jour comme ça je me souciais pas d'eux, je me souciais pas du lendemain, ouais j'allais à l'école parce que c'était une obligation, c'est tout... Bah pour moi c'est, c'est comme ça que ça... Maintenant ouais c'est normal qu'on doit aller à l'école. »*

**Julien, 15 ans** « Bah quand quelqu'un ne va pas à l'école, je veux dire, c'est pas naturel quoi. Quand quelqu'un ne va pas à l'école, c'est toujours, tout le monde se demande pourquoi. Comme si, un mec il est sur le toit là-bas, on voit se demander pourquoi il fait ça. Peut-être que pour lui il sera logique, mais pas pour nous... »

**Camille, 26 ans** « Bah... On a pas le choix... J'allais dire on a pas le choix... Que ça soit... Enfin si nos parents, certains parents laissent peut-être le choix mais moi en tout cas je n'ai pas été grandement absente, j'allais à l'école même si j'étais malade... Ma mère me disait, tu prends un cachet tu vas l'école et ça ira mieux après ! Disons que bon voilà, j'étais obligée quoi... Même... Si on y va pas bah même... Enfin c'est la logique des choses... Enfin je sais pas c'est normal ! On doit y aller à l'école quoi ! Je sais pas, même, pour les allocations, que ce soient même les parents ils ne sont pas suivis par quelque chose ? Enfin, je sais pas quoi, on ne peut pas ne pas mettre notre enfant ! Si ? Si on décide de ne pas le mettre à l'école on peut ? C'est une question hein que je vous pose ? [...] Je trouve que c'est quand même une base quand on est petit, ça nous apprend à parler, ça nous apprend à lire, ça nous apprend à écrire, même si j'avais beaucoup de lacunes en français, bon, je pouvais l'écrire, attention je savais écrire hein mais c'était certaines liaisons, les temps, c'était plus ça que je n'arrivais pas mais enfin voilà quoi, lire un livre je lisais un livre, enfin voilà à quoi, pour moi c'est quand même utile. »

**Boris, 17 ans** « Bah je me dis que jusqu'à 18 ans, c'est peut-être beaucoup. Je me dis que déjà jusqu'à 16 ans ce serait mieux... La mettre jusqu'à 16 ans mais, si quelqu'un veut arrêter à 16 ans il est obligé de devoir aller travailler. Si il veut continuer jusqu'à 18 ans pour acquérir un meilleur diplôme et tout ça, il n'y a pas de souci, mais voilà si il décide d'arrêter à 16 ans, souvent à 16 ans tout le monde décide d'arrêter l'école et n'en a plus rien à foutre, ok mais il est obligé d'aller trouver un patron et de suivre un enseignement... Enfin pas forcément un enseignement mais de travailler. Comme dans le temps, quand tu finissais l'école à 16 ans tu étais obligé de trouver un boulot. »

Ce consentement à l'obligation scolaire pourrait apparaître contre-intuitif pour des personnes qui ont quitté le système scolaire précocement, parfois même avant leur majorité. Peut se lire en creux une adhésion à l'idée d'un droit à l'éducation. Mais à bien des égards, le recours à l'offre scolaire est « naturalisant », au sens où ils imposent un certain nombre d' « effets de réalité » que les personnes ne viennent pas mettre en discussion. Ainsi le recours à l'offre scolaire s'impose de lui-même sans que les personnes ne se sentent personnellement concernées par l'école, ni impliquées dans les apprentissages<sup>41</sup>.

### **1.1. Le point de rupture du passage en secondaire.**

Ce décalage apparaît aux yeux des élèves lors du passage du primaire au secondaire. A écouter les jeunes, tout se passait bien jusqu'au secondaire, point de basculement à partir duquel ils estiment avoir commencé à perdre le fil de leur scolarité. Même lorsqu'ils ont doublé une classe

---

<sup>41</sup>BLOCH Marie-Cécile, GERDE Bernard, 2010, « De l'inappétence au décrochage : quel processus ? Que proposer en amont et en aval ? » [en ligne].

de primaire ou bien lorsqu'ils ont connu quelques conflits avec les professeurs, les jeunes gardent un bon souvenir de l'école primaire. Rétrospectivement, certains comme Camille reconnaissent toutefois n'avoir pas eu tout à fait conscience des difficultés rencontrées.

#### **Les « bons » souvenirs du primaire ?**

**Boris, 17 ans** « *Je sais pas, je suis quelqu'un qui aime pas rester assis pendant huit heures et devoir écouter quelqu'un parler, je supporte pas ça [...] En primaire c'était pas comme ça. Ça se passait bien, j'étais un élève très assidu, j'avais tout le temps des super notes, des très bons examens, j'ai eu mon CEB avec 98 %, donc je n'ai pas de soucis au niveau scolaire, c'est après [...] En primaire j'étais super content. Justement, en primaire c'était une fierté de réussir et de ne pas rater, je ne voulais pas rater une seule fois en primaire !* »

**Camille, 26 ans** « *Non je n'ai pas bien compris le système, je n'ai pas bien compris ce qu'il m'arrivait, c'est après dans l'année que j'ai compris que ouais je doublais. [...] Quand on est petit, enfin moi personnellement, je me suis pas trop posé de question... J'ai été de ma première à ma deuxième, je n'en ai pas vraiment de conclusions... Enfin... On ne mêlait pas trop... Je me rends compte qu'on me mêlait pas trop, qu'on ne m'expliquait pas de trop. Je sais bien juste qu'aux réunions de parents, c'était toujours la même chose qu'on disait à ma mère, elle n'écoute pas, j'écoutais pas ce qu'on me disait, j'étais dans la lune, on doit lui répéter 50 fois la même chose, ou elle a un caractère très dur donc voilà, juste les réunions de parents, je sais bien que c'était très mauvais, je sais bien que j'avais de très mauvaises notes mais en fin d'année, je ne sais jamais ce qui en ressortait, voilà, j'allais en deuxième, c'est tout...* »

Le discours est bien différent dès lors qu'il est question de parler du secondaire. L'arrivée en secondaire fait en effet apparaître de nouvelles difficultés scolaires et de nouveaux enjeux, dont celui de l'orientation. Les bons souvenirs de la primaire cèdent le pas aux problèmes du secondaire. Les résultats sont moins bons et prennent plus d'importance. Les conflits apparaissent avec l'administration et certains professeurs. Le lien avec l'école commence à s'effiloche. Le passage en secondaire marque une vraie rupture aux yeux des individus. La confrontation à un nouvel ordre scolaire conjuguée aux difficultés familiales perturbent manifestement les équilibres antérieurs et déstabilise les parcours. Le rapport des individus à l'école et à eux-mêmes évolue.

#### **La rupture du passage en secondaire**

**Marco, 23 ans** « *Mon parcours ça a été un peu chaotique, on va dire ça comme ça. Pourquoi parce que bon, mes primaires nickel, tout était, j'ai jamais doublé une fois, les profs étaient super contents de moi, ils me voyaient avec un QI de 140 pour dire, et après bon mes parents se sont séparés, ça ça fait beaucoup aussi, et j'ai un petit peu divagué on va dire ça comme ça...* »

**Boris, 17 ans** « *Avant j'étais à l'internat en primaire, j'ai fait toute ma primaire en internat et donc là ça se passait bien, j'étais toujours suivi et là j'étais super studieux et tout ça mais c'est après que*

*ça passait plus quoi [...] Au début j'étais super content parce que je voulais rester avec ma maman mais après je me suis rendu compte petit à petit que c'était pas vraiment la bonne opération quoi [...] le fait de rentrer alors que j'avais été habitué à l'internat et tout ça, pour moi j'aurais dû faire même de toute ma secondaire à l'internat, j'aurais pas changé et ça aurait continué mon cadre de vie. Mon cadre de vie il a été trop chamboulé sur très peu de temps que ça m'a perturbé quoi. »*

### *1.1.1. La spirale des petits décrochages de l'intérieur.*

Il n'est pas anodin qu'apparaissent alors des pratiques que l'on pourrait qualifier de petits décrochages de l'intérieur. Un décrochage de l'intérieur se caractérise par un processus d'exclusion ou d'auto exclusion d'un groupe ou d'un espace qui, tout en procédant à une mise à l'écart progressive, maintient une forme de relation voire d'intégration marginale au groupe ou à cet espace. En termes de non-recours à l'offre publique, cela renvoie à des personnes qui peuvent être en contact avec une institution ou une structure, la fréquenter à travers des relations ponctuelles ou établies avec des professionnels, sans pour autant mobiliser les droits ou services disponibles. Ce que l'on pourrait également traduire par recours apparent, faussé, tronqué, sélectif... selon la part volontaire du comportement.

Concernant l'univers scolaire, ces pratiques de décrochage de l'intérieur peuvent être bruyantes, discrètes, silencieuses. Elles sont en retour plus ou moins visibles, considérées, sanctionnées, ou ignorées... Selon les histoires et les situations, ces pratiques consistent à ne plus aller aux examens ou à rendre page blanche, à se désengager des apprentissages tout en faisant acte de présence, à endosser le rôle d'agitateur, à s'absenter de temps à autres, puis de plus en plus souvent, etc. Elles peuvent se cumuler et s'auto-entretenir et, compte tenu de leur récurrence dans les parcours analysés, sont à considérer comme autant d'indices de processus de rupture en cours et à venir.

#### **Des pratiques bruyantes, discrètes et silencieuses de décrochage de l'intérieur**

**Boris, 17 ans** *« Peut-être un burn-out, en avoir marre de tout, j'avais vraiment plus envie... J'étais tout le temps fatigué, tout ça, j'en avais marre, donc à mon avis un moment j'ai eu un coup de mou et... voilà. [...] Avant ça, j'étais quand même régulier. Il y avait quelquefois où j'arrivais en retard mais bon... C'était rien de trop grave, sinon j'étais régulier tout le temps [...] J'étais présent, j'allais tous les jours en cours et tout ça, mais on va pas dire que j'étais pas le plus assidu des élèves parce que je ne faisais rien en cours même si je réussissais mes examens. J'étais tout le temps présent mais je ne faisais pas grand-chose quoi. Je préférais embêter les profs plutôt que de me concentrer sur les études [...] Je sais pas, j'allais l'école et puis du jour au lendemain j'ai commencé à sécher, une heure et après deux heures, puis après une après-midi, puis une matinée et puis après, des fois, je séchais tout le temps. C'est devenu un cercle vicieux parce que comme je séchais tout le temps, je n'avais plus jamais envie et ça ne servait plus à rien d'aller en cours et je continuais, je continuais, je continuais. »*

**Marco, 23 ans** « *Après on rencontre des personnes, d'autres types de personnes, on va dire ça comme ça et, c'est de fil en aiguille quoi [...]. La fréquentation franchement, la fréquentation dans les écoles... Bon, je dis pas non plus qu'il faut rester dans un coin, tout seul et tout, mais faut quand même faire attention où est-ce qu'on met les pieds et avec qui on parle quoi. Voilà, j'ai commencé à fumer, à sortir, nier les cours on va dire comme ça, à brosser, on va là-bas, on va là-bas, et après c'est de fil en aiguille quoi, c'est de fil en aiguille [...] Tu dis à tes parents que tu vas à l'école mais en fait t'es avec tes amis dans le métro, enfin voilà, c'est tout ça [...] Je vais être honnête avec toi, j'ai jamais fait un examen. Jamais j'ai fait un examen, jamais, je mettais mon nom et je me cassais. Tu vois c'est pas... Jamais fait un examen ! Je ne suis pas fier de te le dire, mais je suis honnête avec toi, ça sert à rien que je te dise euh... Jamais j'ai fait un examen... Là quand t'as fini ton examen hop tu rends ta feuille tu te casses. »*

**Joachim, 26 ans** « *Euh présent oui mais j'avais beaucoup d'absences quand même. Mais sinon j'y allais parce qu'il fallait y aller... Bah moi j'allais à l'école, je voyais que y'avait pas trop de monde dans la cour bah je repartais comme ça. Et donc voilà, eux ils envoient une lettre mais bon, tu vas à la boîte aux lettres et voilà. T'avais des petits journals de classe comme ça en faisant des bons, tu pouvais les faire toi-même, et voilà quoi [...] Alors les professeurs ce qui est chiant c'est qu'ils te rabaisent dans le sens où quand il y a des contrôles ils vont dire ah vingt sur vingt c'est bien, ah deux sur vingt, c'est pas grave (Rires) Enfin tout haut ça se... Enfin tu donnes ta note et voilà c'est tout... Ouais ouais ça m'est déjà arrivé mais moi je m'en foutais... Ouais, après à la longue, ouais. Parce que moi ils me donnaient les contrôles et je regardais même pas, je mettais mon nom, voilà. »*

Ces pratiques ne sont pas toutes du même ordre et ne concernent pas tous les individus, mais elles répondent à une logique commune. Elles marquent le début d'un processus au cours duquel les personnes se perçoivent et se construisent dans une forme de marginalité. Ce processus n'est ni inéluctable, ni irréversible, mais prend peu à peu de l'importance dans la construction identitaire des individus, à mesure que ces pratiques s'installent.

Ce processus de marginalisation témoigne d'une reconfiguration des relations des jeunes avec les différents acteurs de la scène éducative : les professeurs et le personnel de l'administration, les parents, les pairs. Il ne marque pas de rupture nette avec l'ordre scolaire et ne s'accompagne pas nécessairement d'un isolement relationnel. Pour ces raisons, les pratiques de décrochage de l'intérieur peuvent être à la fois effet et cause de marginalisation, source et support d'identification.

### *1.1.2. Un processus de marginalisation support de la construction identitaire ?*

Les travaux de l'Ecole de Chicago, notamment ceux d'Erving Goffman<sup>42</sup> sur le maniement du stigmaté et d'Howard Becker<sup>43</sup> sur la construction des pratiques déviantes, reflètent bien cette ambivalence du rapport à la norme en situation de marginalité. La réappropriation du stigmaté

<sup>42</sup> GOFFMAN Erving, 1975, *Stigmaté. Les usages sociaux du handicap*, Paris, Editions de Minuit.

<sup>43</sup> BECKER Howard, 1985, *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.

comme l'apprentissage de pratiques déviantes peuvent conduire à forme d'affirmation de soi dans la marginalité. Ainsi les pratiques de décrochage de l'intérieur peuvent-elles être porteuses d'identité au sens où elles participent à redéfinir l'identité sociale des individus, notamment vis-à-vis des pairs et des parents. C'est particulièrement le cas lorsque les élèves endossent le rôle de « perturbateur » ou de « clown de la classe », ou lorsqu'ils fréquentent un nouveau groupe de pairs et entretiennent ce qu'ils appelleront plus tard de « mauvaises fréquentations ».

L'interprétation de ces comportements est importante, mais elle n'est pas simple. Ces comportements peuvent être compris comme une affirmation de soi ou à l'inverse comme un appel à l'aide.

#### A) Une marginalité porteuse d'identité

D'un côté, cette marginalité paraît porteuse d'identité au sens où elle est associée à un âge de la vie au cours duquel il est, dans une certaine mesure, normal de s'essayer à la transgression. Les jeunes attribuent rétrospectivement certaines attitudes ou comportements qualifiés de déviants à des effets d'âge, évoquant l'adolescence. Cela renvoie également à une stratégie de présentation de soi qui relève d'une mise à distance de son identité juvénile d'alors et d'une affirmation d'une identité plus adulte aujourd'hui.

#### **S'affirmer dans une forme de marginalité**

**Joachim, 26 ans** « Je trouve qu'on me mettait souvent dans la classe où il y avait tous ceux qui foutaient le bordel, bien sûr y'avait les bons de la classe mais pour moi j'étais perçu comme... Pour les premiers de la classe, des fois perturbateur mais sans plus parce que je m'entendais avec tout le monde, si j'avais besoin d'un service, je pouvais demander à n'importe qui et il venait m'aider quoi, donc normal je pense [...] Perturbateur oui et non parce que je vais pas commencer à aller ennuyer ceux qui étudient, par exemple. S'ils ont envie d'étudier bah ils étudient. De toute façon comme je disais c'est un phénomène de groupe hein, y'en avait toujours un qui commençait et voilà quoi. »

**Julia, 20 ans** « Les autres élèves, ils s'en foutaient, je pense que ça les faisait plus rire qu'autre chose. Je les faisais rire c'est tout. J'étais le clown de la classe quoi. [...] Ça ne faisait rien, ça m'allait bien. Ça me faisait rire en fait. Avant j'étais beaucoup plus réservée et timide. Au fond de la classe, j'écoutais. C'est cette année-là qui a je pense tout changé [...]. Mauvaises fréquentations on va dire... J'ai arrêté l'école d'abord première année, élève libre... je n'allais plus à l'école, je traînais. Je faisais n'importe quoi. J'aimais bien sortir. [...] L'âge également à 16 ans, on commence à sortir [...] j'étais vraiment fainéante. Je ne pensais qu'à moi. Je me disais, tu es jeune, autant en profiter. Et ne rien faire de bon [...]. Je n'ai pas croisé les bonnes personnes... parce que ces personnes auraient pu me pousser à continuer l'école, me guider vers le bon chemin, mais elles préféraient me dire non n'y va pas. Ou bien allez on va sortir, ou faire ça ou ça. »

**Boris, 17 ans** « Avant, je faisais transparaître l'image de la personne qui en a complètement rien à foutre de l'école et tout ça, qui est super con et tout ça, alors que c'est totalement faux et que beaucoup de gens ne répètent tout le temps, c'est que je suis quelqu'un qui a un très gros potentiel et je suis très intelligent. Maintenant je fais toujours rire les personnes, c'est ce que j'aime bien mais

*toujours en mettant en avant les qualités mentales, toujours en restant un élève, un bon élève, sans dépasser la limite du raisonnable... »*

Cette interprétation des pratiques de décrochage comme négociation du rapport à la norme et affirmation de soi dans un processus de construction identitaire présentent toutefois plusieurs limites. La première limite renvoie à ce que montre bien Becker sur l'apprentissage social des pratiques déviantes, à savoir que cette affirmation de soi n'est pas postulée ni nécessairement recherchée mais qu'elle se structure à mesure qu'une pratique s'installe et se développe. A ce titre, les sanctions sociales et morales auxquelles sont exposés les élèves font aussi de cette affirmation de soi dans la marginalité une tentative de réappropriation d'un processus subi de marginalisation.

### **Processus de marginalisation et éloignement de l'école**

**Julien, 15 ans** *« Je m'absente parce que j'ai pas envie d'y aller donc quand je veux reprendre ou qu'on me dit de reprendre j'ose pas y aller parce que j'ai peur qu'on réagisse, enfin c'est pas que j'ai peur mais ça me dérange... Ça me dérange que les autres ils viennent me demander ouais pourquoi t'es pas venu, les professeurs et tout ça, comme quoi ça m'angoisse un peu en fait... Par exemple, l'année passée, il y avait une prof de français qui à chaque fois que je m'absentais faisait des réflexions, ça ça me faisait chier... Après une semaine d'absence elle me demandait, elle faisait des réflexions, vu que j'avais pas de feuilles elle me disait tu avais qu'à être la et tout ça... Vu que j'étais timide et qu'elle faisait ça, je me sentais visé, donc comme j'aime pas me sentir visé je m'énervais et voilà, c'est mauvais... J'ai dit c'est une connasse... Je laisse tomber... Je lui réponds par le silence et voilà... Après j'allais plus à son cours donc j'avais plus de problème ! [...] Maintenant, retourner à l'école je me sens pas encore prêt, j'ai compris qu'il faut que j'y aille mais j'ai pas envie d'y retourner tout de suite... Enfin c'est pas que j'ai pas envie, j'ai peur, j'ai peur de ce que les autres vont me demander parce que là ça fait quand même cinq ou six mois que j'y vais plus [...] C'est comme ça que je le vois quoi. J'ai toujours voulu être un peu comme tout le monde. »*

**Boris, 17 ans** *« Il y avait des profs qui quand je les embêtais un peu pouvaient être grossiers envers nous et tout ça et ça ne me plaisait pas tant que ça ou des profs qui se croyaient supérieurs à nous du fait qu'ils avaient un diplôme et tout ça. Je trouve que ça se fait pas [...] de rabaisser sous prétexte que tu as un diplôme en plus et que tu es plus âgé, que tu sois prof et que c'est toi qui as l'autorité. Ok tu as à l'autorité sur lui parce que tu es à l'école mais tu n'es pas plus haut que lui, tout le monde est sur le même pied d'égalité [...] Je déteste que quelqu'un se prenne pour quelqu'un de plus haut que lui alors que c'est pas forcément peut-être le cas. Entre les adolescents, quand un adolescent dit à un autre qu'il vaut mieux que lui parce que lui il a eu 30 que lui il a eu 20, que lui il a une grosse montre qui vaut cher, qu'il a plus d'argent et qu'il est plus riche, bah non, chacun naît dans sa vie et ses difficultés familiales et voilà. Tu connais pas le parcours de la vie d'autres personnes donc tu ne sais pas. Si ça se trouve la personne quand tu la connais elle est mieux que l'autre et voilà. »*

**Camille, 26 ans** « Je pense que c'était un peu une chaîne sans fin... Je pense que c'est déjà depuis que je suis toute petite, j'étais déjà mise à part des autres, j'ai eu un gros problème d'attention à l'école parce que je suis super nerveuse... Peut-être de par ça j'étais super impatiente à l'école et du coup ouais je me braque, plus envie, et que certainement on me laisse tomber aussi très certainement parce qu'ils se disent regarde la fille, elle a plus envie, elle écoute même plus donc je pense que ça devient une chaîne sans fin... L'un amène l'autre et l'autre amène l'un et voilà quoi. Et je pense qu'en tant qu'ado on aura déjà pas cette optique d'esprit, enfin déjà cette pensée de casser ça quoi et de se dire ok c'est bon je vais écouter. C'est con, le prof n'a peut-être pas envie de faire ça mais c'est peut-être au prof de prendre cette initiative, d'essayer de remotiver l'élève et de ne pas le laisser dans son caca parce que, en tant qu'ado, il faut le reconnaître, on est super braqué révolté, super révolté, super révolté de la vie façon de parler quoi, on n'a pas envie de se plier aux choses quoi. »

**Julia, 20 ans** « Les premiers mois, tout se passait bien. Mais j'ai encore décroché. J'ai arrêté encore une fois [...]. Et cette année-là je traînais encore. J'aimais bien traîner, le matin encore hésitante en prenant toute notre petit cacao à la gare... non je me disais ne va pas l'école. Mais les trois premiers mois j'y allais quand même. J'ai tenu jusqu'en janvier. Ces trois premiers mois ça n'allait pas trop mal, mais j'avais des problèmes avec le directeur. Il ne m'aimait pas trop je crois, déjà le premier jour il m'avait convoquée dans son bureau. Il m'avait dit que je n'avais pas trop le style des élèves de son école. Déjà je me suis dit que ça commençait mal. Mais ce n'est pas ça qui m'a démotivée. J'ai continué. Je travaillais quand même. Il y avait beaucoup de cours qui m'intéressaient [...]. Mais il m'a re-convoquée un mois après. J'étais avec une amie je me souviens, on avait raté les mêmes cours, moi j'étais simplement malade et chez moi ce jour-là. Il avait téléphoné à la maman de ma copine pour lui dire que c'était de ma faute. Que je l'avais influencée... Alors que je n'y étais pour rien. Lors de la convocation je lui ai expliqué, que j'étais chez moi malade, qu'ils pouvaient téléphoner à ma maman. Et je me souviens très bien qu'il m'a dit à ce moment-là : vous avez une apparence charmante, mais c'est l'enfer à l'intérieur de vous. Je lui dis : vous ne me connaissez pas, vous ne pouvez pas me juger... Il m'a dit : c'est ce que je ressens. Il était bizarre. C'était vraiment un monsieur très bizarre. Après il y a eu une troisième convocation, et c'est ce jour là qu'il m'a dit : tu rates encore une heure ou deux et je ferai tout pour te faire renvoyer. C'est sûr que tu ne réussiras pas dans mon école. Ça te démotive vraiment beaucoup. Je te jure, là je me suis dit c'est foutu encore une fois [...] Je ne sais vraiment pas, je ne le connais pas personnellement. J'ai pensé peut-être que c'était quelqu'un de raciste [...]. Je l'ai vraiment mal pris. Et je me suis dit, si c'est comme ça, je vais tout faire péter, je m'en fous. Et c'est là que je me suis mise sous certificat médical. J'ai été trouver un médecin, je lui ai expliqué mon cas. Et il m'a mise sous dépression. Je n'étais pas du tout dépressive mais voilà. Mais il m'a mise sous dépression jusqu'au 30 juin. Et donc cette année la rebelote [...] Au début c'était vraiment la haine. Je me disais que si j'arrêtais c'était de ma faute. Alors que j'aurais dû m'accrocher et continuer. J'avais la haine envers lui, mais j'avais la haine aussi envers moi parce que j'aurais pu continuer et lui faire face en lui montrant que je pouvais réussir. Qu'il le veuille ou non. Mais encore une fois, j'ai dit on va arrêter et tant pis. Et on va encore en profiter. »

La deuxième limite renvoie à la faible structuration d'une communauté déviante d'individus décrocheurs ou en voie de décrochage. Il est bien question de l'identité sociale des individus par rapport aux pairs, de l'effet des « mauvaises fréquentations » qui encouragent les pratiques déviantes, mais les jeunes ne se réfèrent pas à une culture déviante pour étayer et justifier leurs pratiques. En outre, certaines personnes estiment avoir vécu leur marginalité comme un processus d'effacement de soi et de mise à l'écart des autres. C'est le cas pour Albert, Pauline et sous une autre forme pour Boris, les trois personnes dont les situations familiales sont les plus difficiles. Parler ici d'affirmation de soi dans la marginalité est bien plus délicat. Albert et Pauline étaient tous les deux exposés à une identité marginale bien plus stigmatisante, plus lourde à porter, avec des violences familiales répétées et une extrême pauvreté. Ils expriment clairement que leur mise à l'écart était subie et qu'ils se sont sentis livrés à eux-mêmes, ignorés, isolés. Boris porte lui un regard très critique sur ce passage de sa vie, affirmant qu'il ne se respectait pas et restait enfermé dans une posture de refus.

### **Une marginalité disqualifiante**

**Pauline, 23 ans** « *Vu que des fois je ne travaillais pas on va dire que j'étais pas la bonne tête, que j'étais pas la bonne élève, souvent absente, je brossais les cours tout ça... Du coup le prof quand tu arrives en classe et que le jour d'avant t'avais cours et que tu n'es pas allée à son cours, le lendemain quand tu vas à son cours, t'as une question bah t'avais qu'à venir hier [...] En ce temps-là, j'avais des problèmes de comportement à l'école parce qu'il y avait un souci à la maison, et justement, les profs au lieu de se dire tiens elle est comme ça parce qu'il y a peut-être quelque chose, ils pointaient du doigt, ils disaient que c'était la mauvais élève, la mauvaise tchik, la mauvaise tchak, elle n'a pas d'éducation... Mais c'est pas ça le problème ! Des fois, il faut savoir cerner, différencier entre le sale gosse qui veut foutre sa merde en classe et l'enfant qui a un problème et qui du coup un comportement turbulent parce que ça ne va pas. Je trouve que ça, pour ça, ils sont nulle part. [...] Quand j'étais plus jeune, les copines de mon âge, leur maman non mais reste pas avec la fille là, elle a quitté l'école, regarde cette fille elle va plus à l'école, oui bah oui, c'était comme ça hein... Enfin déjà avant j'étais exclue parce que nous à l'école on était très mal habillés tout ça, on n'avait pas les jouets, on n'avait pas comme tous les enfants ils avaient, ils étaient tous là avec leurs Pokémons et déjà nous on avait pas ça en tant qu'enfant et les enfants c'est comme ça, c'est t'as pas ça on joue pas avec toi, on reste entre nous, ils étaient au courant de toutes les dernières nouveautés et moi je savais jamais rien sur rien, parce que nous on avait pas [...] Tu vas pas arriver et t'affranchir de choses... On te critique déjà et tu as pas encore parlé, tu vas pas chercher plus loin, tu vas pas oser justement, tu te tais, tu te fais discret [...] Le truc agaçant aussi, moi ça m'agaçait, c'est qu'avant j'étais fort fermée sur moi-même, j'ai énormément changé, j'ai énormément changé en fait, c'est que quand il y en avait un qui arrivait en classe, une fille qui arrivait en classe et qui pleurait pour une connerie et que tous les profs étaient là autour, et toi tu te disais moi chez moi on me frappe, il y a tchik, il y a tchak et j'en parle pas, et au final moi, on fait même pas attention à moi, on me voit comme une... Enfin tu vois, moi j'étais pas du genre à dire, je voulais pas qu'on s'apitoie, et puis je voulais pas parler parce que j'avais peur que ma mère sache. »*

**Albert, 26 ans** « *Bah disons que jusqu'à ma cinquième primaire j'étais colérique donc du coup on ne m'approchait pas trop, on ne m'ennuyait pas trop. Et puis bon, j'ai eu un petit problème en 5ème*

*primaire qui a fait que je me suis rendu compte que je n'étais pas invincible [...] En fait un jour mon père est rentré beurré, il m'a littéralement pété la gueule, il m'a vraiment démonté mais complètement... Je me suis pris des coups de poings, des coups de boule, j'ai valsé dans toute la pièce et... Voilà j'ai compris que je n'étais pas invincible à mon avis et ça a... Ca a fait que je suis devenu tout timide, de colérique je suis devenu tout timide [...] Je suis devenu beaucoup plus calme et du coup ça a attiré forcément deux ou trois personnes qui sont venues m'ennuyer, ils ont vu que je ne réagissais plus donc tout le monde s'y est mis... Pendant tout un temps je me suis laissé faire et puis quand j'ai pété les plombs c'était tout le contraire, j'ai failli me faire virer de l'école d'ailleurs... Un gars a essayé de me racketter. Il s'est pris un couteau dans la jambe du coup. C'est mal passé aux yeux du directeur... Mais je n'étais plus dans un état normal de toute façon... C'est vraiment mon père et sa femme qui me pourrissaient la vie quoi... Et sur un mois ou deux, je sais pas, j'ai dû avoir un déclic et toute cette peur elle est partie et c'est devenue vraiment de la haine quoi. J'avais vraiment un problème à ce moment là, j'avais vraiment la haine contre tout le monde à ce moment là... Toutes ces années que j'ai subies en ayant peur et en ne faisant rien et bah d'un coup ça a pété quoi... »*

**Boris, 17 ans** « *Je m'en foutais, c'était dans la période où je m'en foutais... Oh j'ai doublé ! C'est pas grave je recommence l'année prochaine... Je n'en avais plus rien à faire, que je réussisse ou que je rate, ça m'était égal [...] Comme j'étais un fainéant et que je ne voulais rien faire du tout, même pas pour moi-même alors je me suis dit autant finir sans diplôme et avoir accès au chômage, pour que les gens travaillent et que moi je puisse manger... J'avais pas de conscience, j'avais pas de respect de moi-même, je préférais être une larve qui vit sur le dos des gens que d'essayer de m'en sortir par mes propres moyens. »*

#### *B) Des alertes d'un mal de reconnaissance.*

D'un autre côté, les comportements de marginalisation qui s'opèrent sous les yeux des parents mais aussi des enseignants manifestent également un mal de reconnaissance, et notamment un besoin de confiance en soi et un besoin d'estime de soi. Ces besoins sont d'autant plus forts que les jeunes ne savent pas les exprimer autrement qu'au travers de comportements qui aussitôt les rendent curieux ou suspects, pénibles ou inacceptables aux yeux d'autrui. Leur souffrance est d'autant plus grande qu'ils sont considérés pour le moins comme des « gêneurs » alors qu'ils appellent à l'aide.

Les entretiens avec les jeunes induisent en effet l'idée selon laquelle les comportements de marginalisation sont autant d'alertes et de demandes d'aides pour avoir ou retrouver une confiance en soi alors les relations aux parents (et des parents entre eux) la ruinent ou l'empêchent, mais aussi une estime de soi alors les enseignants les rabaissent et les poussent à l'écart ou à la sortie.

Cette analyse des pratiques déviantes et de leurs significations questionne l'institution scolaire. Non seulement les fonctionnements et pratiques paraissent sourds, mais en plus – et ce peut en être la raison aussi bien que la cause – ils aménagent sans autre préoccupation la possibilité de

telles pratiques. En particulier l'effet désincitatif de la situation admise d'« élève libre » a de quoi interroger. Cette tolérance – assez curieuse vue de France<sup>44</sup> – semble participer du cheminement qui conduit les élèves à se dessaisir de la question scolaire et à se retirer peu à peu de l'école. L'école devient à la carte et l'idée de projet perd de son sens puisque l'année est considérée comme perdue. La situation admise d'élève libre institue ainsi une forme de marginalité scolaire qui tend à renforcer les pratiques de décrochage de l'intérieur, ce que nous appelions plus haut les situations de recours apparent.

### **Devenir élève libre et se désengager de sa scolarité**

**Marco, 23 ans** « *Moi j'étais élève libre. Elève libre ça veut dire que tu vas, tu vas, tu vas plus, tu vas plus, ils s'en contrefichent quoi. Ça veut dire encore une fois que t'es livré à toi-même, y'a pas de solution, t'es élève libre, ah mais c'est pas grave. Ou tu vas à l'école et c'est comme si tu y allais pas ou tu vas pas à l'école et tu fais ce que t'as envie de faire.* »

**Julia, 20 ans** « *J'ai appris après que j'étais élève libre. Et quand on est élève libre on peut passer l'examen, mais on rate son année quoi. Et comme je savais que c'était déjà fini, ben... j'allais à l'école plus pour m'amuser que... pour écouter les cours. Les examens, je les ai signés. Mais je n'ai rien fait [...] J'étais en retard, je partais à midi [...] Mais cette année-là quand même j'étais beaucoup plus présente. La première année. Je savais que je ratais, mais j'y allais quand même. C'était aussi pour les amis, c'est plus pour ça.* »

**Pauline, 23 ans** « *Oui oui, c'est obligé, mais après t'y vas pas, on va pas te mettre en prison non plus... Le truc, ce qu'il y a, c'est que si t'y vas pas, tes parents ils ont plus les allocations. [...] Mais après, si t'y va pas, t'y vas pas hein ! Bah ils te disent bien, tu vas pas à l'école qu'est-ce qu'il y a mais si tu as déjà eu des problèmes, si tu as été un mauvais élève ou quoi, voilà, après à l'école ils sont peut-être contents que tu y ailles plus aussi (Rires). Si tu foutais un peu ou on va dire ça comme ça, si tu as eu des soucis avec l'école, ils ne vont pas non plus insister pour que t'y ailles absolument. J'en reste consciente... Ils m'ont un peu contacté et tout ça, parce qu'en plus j'étais en internat, pourquoi tu viens plus, tchik tchak, après tu viens plus, il court pas après toi non plus [...] Oui voilà, il n'y a pas eu de système social qui sont venus me chercher, après moi, ils m'ont pas [...] Elève libre s'est quant à autant de journées d'absence injustifiée, t'es comme un élève libre, tu comptes plus pour le pouvoir organisateur, mais je sais pas trop exactement comment ça se passe... Je sais pas, je pense qu'à 15 ans j'étais élève libre, et la dernière année aussi...parce que j'avais trop d'absences injustifiées, et je pense que quand c'est comme ça... je sais plus, il y a un rapport derrière par rapport aux lois mais je saurais pas te rappeler exactement, te dire exactement c'est quoi.* »

## **1.2. Le glissement du non-concernement à la non-adhésion.**

L'analyse du sens de ces pratiques de décrochage de l'intérieur donne une autre idée des processus de décrochage qui conduisent aux ruptures. Au fil de l'échange avec les jeunes sur

<sup>44</sup> Mais aussi en Belgique où le réalisateur Joachim Lafosse a réalisé un film en 2008, appelé tout simplement *Elève libre*.

leurs parcours, l'impression première du sentiment de non-concernement des élèves prend une autre épaisseur. Elle se conjugue avec ces processus de marginalisation dans une mise à distance progressive de l'univers scolaire. Certains souvenirs tenaces émaillent les parcours scolaires et heurtent parfois encore les existences ; un constat qui n'est pas sans rappeler les travaux du sociologue Pierre Merle sur les scènes d'humiliation à l'école et l'épreuve du sentiment d'injustice<sup>45</sup>.

Le discours des individus sur leurs parcours scolaires et l'analyse qui en découle des processus qui conduisent aux ruptures glissent du non-concernement à la non-adhésion ; un glissement marqué par un désaccord de fond sur la logique de relégation du système scolaire. La logique de non-adhésion n'est pas à considérer comme un dépassement de la logique de non-concernement mais davantage comme un autre versant de l'analyse des processus de décrochage. Ils ne suffirait pas que les élèves se sentent concernés par leur scolarité pour qu'ils adhèrent à ce qui leur est proposé à l'école. En revanche, il est fort probable que l'adhésion renforce le concernement et l'implication. Autrement dit, se trouvent sans doute dans l'analyse des raisons de la non-adhésion de quoi prévenir les ruptures et faciliter les retours.

Les raisons de la non-adhésion n'apparaissent pas dans tous les entretiens et émergent au fil de l'échange, à la suite des propos renvoyant au non-concernement. Cette logique de non-adhésion relève d'une conscience critique qui semble prendre forme a posteriori et concerne donc davantage les plus âgés. La prise de distance avec le temps et les nouvelles expériences de vie leur donnent sans doute de quoi étayer leurs critiques. Les personnes qui entrent moins dans cette logique semblent être aussi celles qui font part d'un fort sentiment de culpabilité, se reprochant leur manque d'investissement personnel pendant le secondaire. Elles s'accablent parfois de reproches sur leur manque de maturité d'alors. La force de cette autocritique semble tenir à un effet de proximité avec le système ainsi qu'à un effet d'âge. Les plus critiques vis-à-vis d'eux-mêmes sont aussi ceux qui se sentent le plus réengagés dans le système, à l'image des mineurs d'âge en voie de raccrochage qui croient à nouveau à l'école. Lorsque les individus se distinguent ainsi d'eux-mêmes, ils s'affirment encore un peu plus comme des individus en passe de devenir des adultes responsables.

Cette responsabilisation individuelle est présente dans tous les discours, à des degrés divers. Aucune personne n'éluide le sujet de leur marge de manœuvre en tant qu'acteur de son expérience de vie et de sa part de responsabilité dans les choix qu'elle fait et les événements qui lui arrivent. Cela donne d'autant plus d'échos aux critiques que les jeunes formulent à l'égard du système d'enseignement. Ces critiques fondent la non-adhésion et structurent les processus qui conduisent aux ruptures. Elles recoupent les points suivants :

- Un système d'orientation qui institue une relégation injuste et disqualifiante.
- Des formats et contenus pédagogiques peu attractifs.
- Une absence de prise en considération des singularités.

---

<sup>45</sup>MERLE Pierre, 2012, *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?*, Paris, PUF.

### 1.2.1. Les raisons de la non-adhésion : système d'orientation, relation pédagogique, singularités.

L'orientation est identifiée comme le tournant majeur du parcours scolaire pour ceux qui n'ont pu rejoindre la filière espérée et ont été contraints de faire un choix par défaut. Des années après, une orientation subie continue de marquer le rapport à l'offre scolaire, tant les effets peuvent être durables sur les parcours sociaux. Le récit de cet épisode tournant de l'histoire scolaire cristallise les critiques à l'endroit du système scolaire. Le travail de « distillation fractionnée »<sup>46</sup> du système scolaire est perçu comme une forme de marginalisation instituée que certains individus dénoncent comme injuste. Au carrefour de leur parcours scolaires, alors que chacun est appelé à faire en quelque sorte un premier choix de vie, les individus se sentent disqualifiés et relégués. C'est le cas pour ceux qui ne peuvent rester dans l'enseignement général ou y revenir, pour ceux qui sont contraints de passer de technique à professionnel, pour ceux qui n'accèdent pas à une filière faute de places disponibles. Cette prise de position tranchée dépasse la non-adhésion et marque un désaccord de fond. Aux yeux des élèves relégués, les principes fondamentaux du droit de choisir et de changer d'orientation doivent prévaloir à la justification par les résultats scolaires des logiques du système d'orientation. C'est d'autant plus vrai qu'une orientation par défaut a des effets délétères sur le sens de l'expérience scolaire. D'une part, les élèves ne se sentent pas à leur place et ne voient pas l'intérêt de s'investir dans une scolarité qui leur donne encore moins envie. D'autre part, la relégation participe d'une disqualification mutuelle entre des élèves désavoués et des filières dévalorisées. La réputation des filières professionnelles en est une illustration emblématique.

#### Les effets d'une orientation par défaut

**Joachim, 27 ans** « J'ai trouvé une école qui me plaisait et euh... Mais plus dans la branche que je voulais donc je me suis mis en menuiserie, un an comme ça pour passer le temps, et euh... Je trouve qu'y a pas assez de... De places pour ceux qui veulent s'inscrire dans des, dans des sections particulières. Je voulais aller pour euh la loi Tobback qu'on appelle ici, Gardiennage. Et après en spécification garde du corps... il fallait attendre trois ans pour pouvoir s'inscrire, c'était trop long. »

**Myriam, 19 ans** « J'ai arrêté l'école à 15 ans, attends je me souviens plus, 16 ans [...] Alors j'ai arrêté et j'ai pas eu de diplôme, j'ai rien eu... J'avais plus la motivation pour faire les choses puis voilà... J'avais commencé par le général puis le technique, et après je suis tombée en CEFA. Voilà... Et après rien [...] quand on est là on sait plus aller plus haut après... C'est impossible, ou alors à un degré plus bas... J'avais plus envie enfin... D'aller à l'école [...] Parce que j'avais été en technique, c'est moins que le général, et j'ai encore doublé, donc c'est pas bien... Après j'ai descendu en CEFA... Enfin j'ai descendu : Général, Technique, CEFA, et doublé, je sais pas pourquoi... Voilà, j'avais plus la tête pour faire des études je pense [...] Plus de motivation en fait parce que... Déjà j'ai redoublé, y'a plus de place donc euh, voilà, ça donne plus envie... Je me suis dit que jamais j'aurai de diplôme. [...] Je voulais faire dans le tourisme [...] Ca c'était le premier choix [...] Pour apprendre les langues,

<sup>46</sup>DUBET François, 2006, « Réflexions sur les parcours des élèves : distillation fractionnée et projet de formation », <http://www.lajauneetlarouge.com/article/reflexions-sur-les-parcours-des-eleves-distillation-fractionnee-et-projet-de-formation#.VhffZ27gh-Q> ; PROST Antoine, 1992, *L'enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*, Paris, PUF.

espagnol, allemand, enfin les langues principales, qu'on parle souvent [...] Ca se passait bien les langues [...]. Je suis arrivée trop tard, c'était en pleine année, septembre et moi je suis arrivé vers février [...] Aussi à la même école, fallait choisir aide soignante, tourisme, mais... Pas de place non plus... Moi je voulais aussi faire aide soignante comme ma mère. J'avais été voir pour m'inscrire à une autre école professionnelle là-bas, enfin ici à Charleroi, mais... J'ai essayé de m'inscrire mais il y avait plus de place alors je me suis vite inscrite ailleurs, en CEFA, pour l'année prochaine. C'était mon dernier choix en fait... Ouais ! (Rires) [...] Mais fallait faire deux années, fallait trouver un patron et moi j'ai pas su trouver un patron... Bah j'ai essayé de trouver, je me suis déplacé mais... Ils veulent pas [...] Par semaine je faisais deux par jour. J'allais dans un magasin, tout ça [...] Pendant trois mois j'ai voulu chercher, mais après je me suis démotivée, et voilà [...] Ils disaient que j'avais pas d'expérience... Mais si j'ai pas d'expérience c'est que... Je suis jeune ! C'est ça que j'ai pas compris, voilà... »

**Kilian, 27 ans** « Pendant mes études, j'ai déjà changé en cours de route, pour des raisons médicales j'ai dû changer. Je me dirigeais vers pilote d'avion de chasse, donc maths fortes, langues et j'ai fait une crise d'épilepsie, donc plus pilote d'avion de chasse. Au départ, je pensais rester là dedans quand même et les sympathiques profs de néerlandais m'ont dégoûté de la langue... Il y en avait eu une qui s'amusait à jouer avec mes nerfs. Du genre elle me disait ah c'est bien, aujourd'hui tu as fait un effort, et l'heure d'après elle aller voir le proviseur pour lui dire que je foutais rien. Donc à un moment donné j'ai pété un câble [...] Pourquoi étudier alors que je venais de passer la première partie de ma vie à étudier pour rien ? J'ai doublé deux fois et donc après je me suis dirigé vers l'art, en regardant les trucs que proposait le SIEP, j'ai regardé dans les livres pour savoir vraiment qu'est-ce que j'allais faire de ma vie, et j'ai fait vraiment par élimination, ça je veux pas, ça je veux pas, ça je veux pas, et il me restait que l'art... et l'art, on ne le fait pas en général et pas en technique non plus. Donc j'ai dû partir vers le professionnel. J'avais déjà décidé entre guillemets de ne plus étudier, donc le professionnel pour moi, c'était la bonne planque. Après, en sortant de là, je me suis dit bon j'ai plus envie de retourner à l'école, clairement. Mauvaise expérience, mauvais souvenirs, je ne vais pas continuer en supérieur. »

### **La mauvaise réputation des filières professionnelles**

**Myriam, 19 ans** « C'est que général c'est plus haut, puis technique c'est un peu plus bas, c'est moyen, et CEFA c'est un plus bas, c'est plus bas que le professionnel, si tu vas à l'école c'est mi-temps quoi [...] Plus bas c'est... Le plus bas de tout... Bah oui ça apporte aucun diplôme de supérieur, c'est plus bas, voilà. Alors que le général ça apporte plus, ça peut ouvrir toutes les portes et tout ça. »

**Kilian, 27 ans** « Dans mes quatre dernières années, ça m'a vraiment marqué, parce que je suis passé du général au professionnel [...] C'est les fainéants qui vont là, qui vont en professionnel, cette image n'a pas changé maintenant. On va pas en professionnel pour apprendre [...] Il y a une différence de niveau sous prétexte que la plupart des gens qui vont là n'ont pas le niveau. Même ceux de la classe pour qui les maths c'était pas leur truc ils pensaient qu'on n'avait pas à être traités

*comme des cons parce qu'on est en professionnel ! C'était pas du tout pour nous aider hein, il fallait un cours, on nous en a mis un mais fallait pas qu'il soit trop compliqué hein ! »*

**Boris, 17 ans** « *Tout le monde croit que les gens qui font un CEFA ce sont des demeurés, qu'ils sont complètement cons... Un patron, moi, nous, ça nous est déjà arrivé de sortir avec un ami de l'IFAPME, on est tous les deux au même niveau et alors on va se présenter, lui il dit qu'il vient de l'IFAPME et que moi je viens du CEFA, et il a dit moi je prends seulement les IFAPME, je prends jamais les CEFA. Va comprendre pourquoi ! [...] Je déteste qu'un patron me refuse que je sois en contrat chez lui parce que, juste parce que je viens du CEFA, c'est pas une raison qui pour moi est valable [...] Je trouve que c'est une forme de discrimination de décider de ne pas prendre quelqu'un parce qu'il fait partie du CEFA et pas de l'IFAPME [...] Parce que pour tout le monde, les gens du CEFA sont cons. Ce sont des barakis, ce sont des personnes qui sont... C'est la classe sociale inférieure quoi ! C'est vraiment les gens qui habitent dans les cités, qui n'ont aucun moyen, qui sont des barakis, c'est à peine s'ils savent parler français et tout ça, voilà quoi. Alors que c'est pas du tout le cas quoi ! Je ne suis pas du tout d'accord avec. Il y a pas à dénigrer juste parce qu'ils font un enseignement professionnel [...] C'est des gens qui en veulent quoi, tu vas au CEFA parce que tu en veux, parce que tu veux bosser et que t'en as marre d'être à l'école, ok c'est peut-être des gens à problèmes, qui n'aiment pas l'école et tout ça, mais c'est des gens qui en veulent, qui veulent travailler et gagner de l'argent quoi ! »*

**Julia, 20 ans** « *C'est ce qu'il se disait que le technique c'était moins bien. C'est un niveau beaucoup plus bas, ça me faisait peur, et je me disais que le niveau devait être très bas. On me disait aussi que je n'allais pas avoir le même diplôme. Et que pour plus tard, on n'allait pas nous voir de la même manière que si j'avais continué en général. Donc j'avais un petit peu peur de cette perception. Maintenant que je suis en qualification, je vois vraiment que c'est différent du général, ça n'a vraiment rien à voir. En général que tu es vraiment poussée pour apprendre tous les jours, tandis que là, si je ne bosse pas pendant deux semaines, ce n'est pas pour ça que je vais rater. C'est beaucoup plus laxiste... Mon école, on l'appelle «l'école de la dernière chance», c'est comme ça qu'on l'appelle. On dit que c'est toutes les personnes qui ont raté. Mais je ne pense pas que ce soit vrai, mais je n'ai pas eu trop de choix d'un certain côté. Vu que j'avais fait un peu le tour de tout. Je devais faire un choix, et du coup le tourisme m'intéressait assez vu que j'avais mes trois langues. Donc je suis partie là-bas. »*

Le deuxième point de critique sur le manque d'attractivité des formats et contenus pédagogiques croise les logiques de non-concernement et de non-adhésion. Si les jeunes ne se sont pas sentis concernés par leurs parcours, c'est aussi qu'ils n'ont pas adhéré à la proposition pédagogique de l'école. A nouveau, ce n'est pas le principe même de l'école qui pose problème, puisque les jeunes trouvent un sens à l'obligation scolaire jusqu'à 18 ans. Les jeunes reviennent à l'unanimité ou presque sur l'ennui en classe, la difficulté de rester assis sur une chaise toute la journée, le sentiment d'inutilité renvoyé par les apprentissages... Les formats pédagogiques semblent assigner les individus à un rapport passif au savoir qui ne facilite pas leur adhésion.

Quelques-uns préconisent ainsi des modalités d'apprentissage plus interactives qui permettent de s'approprier le savoir.

Le contenu des enseignements est également discuté. De façon générale, les cours sont jugés trop théoriques, déconnectés du monde réel. La récurrence de cette dichotomie théorie-pratique est frappante. L'apprentissage par la pratique rappelle ce besoin d'un rapport aux savoirs plus interactif dans lequel les individus puissent s'engager. Par ailleurs, la valorisation de la pratique par rapport à la théorie constitue un renversement de perspective pour des élèves qui n'ont pas trouvé leur place à l'école et ont pour certains exercé des emplois précaires très éloignés de leur formation initiale.

#### **L'ennui en classe et la passivité du rapport au savoir**

**Myriam, 19 ans** « Euh, ça me dérangeait pas mais c'est le fait de... Toujours rester assis là, d'avoir le...Ca bougeait pas [...] J'aimais pas la manière que ça se déroule, tout ça, toujours répétitif... Avant ça allait mais quand on redouble et tout ça... »

**Boris, 17 ans** « Oui, c'est impossible ! Les deux, trois premières heures, les quatre premières heures de la matinée ça passe encore, je suis attentif mais après l'après-midi j'en ai à peu près plus rien à foutre [...] C'est le fait de devoir rester tout le temps en place tandis qu'ici au CEFA j'ai deux jours à l'école dont j'essaie de me tenir à carreau. Dans ces deux jours-là, je me retourne la chique pendant huit heures, c'est que deux jours et les trois autres jours je travaillais et je gagne de l'argent donc je me dis que c'est bien. »

#### **La mise en valeur de la pratique face à la théorie**

**Joachim, 23 ans** « Je veux dire y'en a c'est prenez votre cahier on va écrire toute la journée. C'est parce que tu vas écrire que tu vas apprendre forcément, faut expliquer, faut [...] C'est ça qui m'a beaucoup... Moi je suis plus manuel à aller... Oui la pratique c'est bien mais comment dire, si on fait des études spécialement mécanique je vais dire, c'est plus intéressant peut-être d'avoir un jour de théorie par semaine et de plus souvent être euh, le reste du temps apprendre sur le tas quoi. Je trouve on apprend mieux comme ça, c'est moins chiant je veux dire que d'être assis huit heures sur une chaise à écouter un prof et que tu comprends peut-être pas forcément les schémas. »

**Boris, 17 ans** « J'ai pas fait autant d'études aussi poussées que lui mais c'est pas pour ça que je suis débile et que je suis moins compétent que lui, je suis même plus compétent parce que j'ai déjà une expérience pratique derrière moi donc pendant que les autres sont à l'école et qu'ils veulent un gros diplôme pour se faire plus d'argent et tout ça, moi pendant ce temps-là, je vais sûrement être plus vite pris que parce que j'ai déjà une expérience dans le monde du travail tandis que eux non. »

Le troisième point de critique est repris pas quelques individus seulement mais s'avère éclairant pour mieux comprendre les raisons de la non-adhésion. Comme le point précédent, la demande de prise en compte des singularités reflète une demande d'ouverture et d'assouplissement des modalités d'apprentissage. La relation pédagogique gagnerait à être plus compréhensive en s'ajustant dans une certaine mesure aux particularités individuelles, aux points forts et aux points faibles. Les standards communs ne conviennent pas à tout le monde et l'école n'accompagne manifestement pas assez les élèves à apprendre à apprendre.

La demande de prise en compte des singularités est aussi une demande de prise en considération des difficultés personnelles rencontrées en cours de leur scolarité. Ce point fait l'objet de la section suivante et rappelle le sentiment d'isolement ressenti par certaines personnes en grande difficulté dans leur famille. Les interférences entre la vie hors-école et le parcours scolaire ne semblent pas intégrées dans le quotidien scolaire et donnent lieu à des scènes où les individus se sentent délaissés et parfois stigmatisés.

### **Un système scolaire pas assez à l'écoute des singularités**

**Pauline, 23 ans** « *En ce temps-là, j'avais des problèmes de comportement à l'école parce qu'il y avait un souci à la maison, et justement, les profs au lieu de se dire tiens elle est comme ça parce qu'il y a peut-être quelque chose, ils pointaient du doigt, ils disaient que c'était la mauvais élève, la mauvaise tchik, la mauvaise tchak, elle n'a pas d'éducation... Mais c'est pas ça le problème ! Des fois, il faut savoir cerner, différencier entre le sale gosse qui veut foutre sa merde en classe et l'enfant qui a un problème et qui du coup a un comportement turbulent parce que ça ne va pas. Je trouve que ça, pour ça, ils sont nulle part. En même temps je peux comprendre que c'est pas le rôle des profs d'être psychologue, d'être éducateur, le tchik, le tchak, mais je pense que voilà, je pense que ça contribue beaucoup, je pense que l'enseignement devrait être basé sur l'éducation, mais aussi sur le côté humain de la personne ! »*

**Camille, 26 ans** « *Il y en a qui ont une mémoire photographique, il y en a qui ont une mémoire auditive, d'autres visuelle... Je pense que des fois certains professeurs devraient un peu piocher. Après c'est difficile c'est sûr d'enseigner chaque fois selon la façon d'un élève mais je pense qu'une personne n'est pas l'autre. »*

**Boris, 17 ans** « *Bah le PMS, la directrice, la sous directrice, les éducatrices... n'importe qui, je m'en foutais et, c'était mon nombril qui comptait et on pouvait me dire n'importe quoi je m'en foutais [...] On va dire que c'étaient des personnes que je ne portais pas dans mon estime personnelle quoi, tandis que les éducateurs du SAS, au fil du travail qu'ils faisaient avec moi, je me suis rendu compte qu'ils voulaient vraiment que je m'en sorte et que c'était pas des gens qui... Ils sont payés pour ça, d'accord, mais c'était pas juste des gens qui se disaient en rentrant chez eux le soir ah bah j'ai aidé un élève mais je m'en fous, de toute manière même si je l'aurais pas aidé, j'aurais quand même été payé [...] Au PMS et tout ça c'est plus qu'on dirait qu'il répète tout le temps la même phrase à tout le monde [...] J'avais l'impression que pour eux un élève c'était un élève et que tous les élèves qui venaient de croiser dans le bureau il leur faisait la même rengaine et tout ça, le même discours... Chaque élève par exemple qui venait dans le bureau parce qu'il s'empoignait avec un autre élève*

*bah il faisait le même discours et il répondait à chaque fois la même chose, voilà [...] C'était très bureaucratique en fait. Au niveau des écoles ils ne sont pas faits pour aider vraiment... Eux, il s'occupe des problèmes envers l'école et ils se foutent du reste, donc si tu as un problème à l'école mais que c'est parce que tu as des problèmes dans ta famille ils s'en foutent, ils ne vont pas essayer de résoudre les problèmes dans ta famille, ils vont résoudre seulement le problème à l'école [...] C'est l'impression qu'ils donnent, ils sont là pour nous aider dans l'école mais une fois qu'on est sorti de l'école, ils s'en foutent [...] J'étais un peu mal à l'aise, du fait que c'était des personnes qui étaient dans l'école quoi, je n'avais pas l'habitude de parler de tous mes problèmes à l'école quoi. Enfin si, à des amis, mais surtout pas à des profs et tout ça, c'est pas dans mes habitudes alors quand un prof ou quoi me questionnait sur ma famille bah j'étais un peu mal à l'aise quoi [...] Le PMS bah ils vont écrire dans notre dossier et le dossier si je change d'école il va déjà être envoyé à l'Etat, et puis alors il va être envoyé dans une autre école et dans l'autre école si j'avais pas forcément envie qui sache cette partie-là de ma vie bah ils vont quand même la connaître. »*

### *1.2.2. De la captivité scolaire au décrochage libérateur ?*

En conclusion, l'analyse du processus qui conduit les individus aux ruptures scolaires révèle la construction progressive d'une distance entre les individus et l'univers scolaire. Ce processus de décrochage est marqué par le franchissement de deux paliers significatifs aux yeux des individus (le passage du primaire à la secondaire ; le tournant de l'orientation). Ces paliers communs déstabilisent les parcours et fragilisent l'expérience scolaire. Ils sont entrecoupés de différents indices qui témoignent de ruptures en cours et à venir, comme les petits décrochages de l'intérieur. Alors que l'obligation scolaire n'est pas discutée par les individus et qu'ils peuvent trouver de bonnes raisons d'aller à l'école, l'expérience scolaire perd peu à peu de son sens et le lien avec l'école s'effiloche. Les élèves ne se sentent pas véritablement concernés par leur scolarité et trouvent de moins en moins de points d'adhésion au projet éducatif proposé. Ces logiques croisées de non-concernement et de non-adhésion conduisent les jeunes à se demander ce qu'ils font à l'école et ce qu'ils souhaitent faire plus tard. Lorsqu'aller à l'école est loin d'être une évidence, que les apprentissages ne font pas sens, le recours à l'offre scolaire n'a alors plus rien de naturel, au contraire du non-recours qui apparaît comme une porte de sortie, une libération, sinon comme une échappatoire.

### *1.2.3. Les interférences entre la vie hors école et le parcours scolaire.*

Une simple lecture des extraits d'entretien du rapport de recherche fait apparaître les interférences entre la vie hors-école et le parcours scolaire. Le poids des contextes familiaux dans les processus de ruptures comme le rôle des proches dans les cheminements de retours sont parmi les points saillants de cette recherche. Ceci étant dit, l'analyse des parcours sociaux confirme notre approche processuelle des ruptures scolaires mise en lumière dans la partie précédente. Sauf exception, le contexte familial est un facteur de vulnérabilité qui fissure les parcours plus qu'il ne les fracture. En l'espèce, l'effet du contexte familial sur les parcours s'articule à bien d'autres variables et il apparaît délicat de lui attribuer une prévalence dans les

ruptures. Rappelons d'ailleurs les précautions prises par les individus pour ne pas s'exposer à une lecture qui réduirait leur parcours à une série de problèmes familiaux et malheurs personnels. Ceci étant dit, les relations difficiles au sein de la famille, en particulier avec les parents, ont des effets dans l'acquisition de la confiance en soi. Les interférences entre la vie hors-scolaire et le parcours scolaire mettent en tension sinon à mal cette dimension de la reconnaissance sociale.

Les points d'interférences identifiés entre la vie familiale et la vie scolaire sont les suivants :

- *La monoparentalité* est très fréquente ; le *moment de la séparation* perturbe la scolarité (redoublement).
- *Les violences familiales* concernent une minorité d'individus, elles interfèrent fortement et durablement avec la scolarité (mal être, absentéisme, marginalité)
- *Les emplois précaires occupés par quelques parents* peuvent expliquer l'absence des parents le soir pour les devoirs et participer au non-concernement.
- *Les déménagements multiples et changements d'établissement* à répétition concernent peu de personnes, ils déstabilisent les liens sociaux établis avec les pairs et contraignent les possibilités d'orientation.
- *La pauvreté économique du milieu familial* amène quelques personnes à devoir raccourcir ou arrêter leurs études.

#### **Les regrets d'un choix d'orientation par nécessité économique**

**Mélanie, 18 ans** « J'aimais bien l'école, quand j'étais dans les sciences et tout, ça me plaisait, mais quand on voit que la vie ça devient chaud chaud chaud, bah pour aider les parents...C'est de là que je suis partie au CEFA, sinon à la base je serais restée à l'école...Voilà, ce n'est pas ma mère avec 1000 € de chômage qu'elle va savoir tout assumer quoi...Donc j'ai décidé d'aller au CEFA pour l'aider...Sur le coup elle était mauvaise parce qu'elle voyait que je pouvais avancer loin et pour finir je lui ai pas laissé le choix [...] Les premières années ça a été. Après quand on réalise, on devient mauvais quand on voit qu'on ne s'en sort pas dans tout ce qui est CEFA et tout ça... Mais après voilà, c'était ma décision et il faut que j'assume, c'est tout, de toute façon je ne peux pas retourner en arrière [...] Je suis en professionnel donc je pourrais aller faire des petits cours comme ça, chimie et tout ça, mais ce serait rien à voir avec tout ce qu'il y a en général, alors que dans la générale, après j'aurais pu aller à l'université et j'aurais pu faire des plus hautes études pour être laborantin alors que là voilà, ce n'est pas possible...Je ne peux plus, je suis redescendue, je peux plus remonter en fait, parce que tu as la générale, technique et la professionnelle. Les cours professionnels, c'est tout ce qui est plus bas, plus facile en fait, que les généraux c'est plus hard, on avance plus quoi [...] C'est un choix définitif, je l'ai su qu'après, quand j'ai voulu, quand je me suis dit bon je vais reprendre, et après j'ai vu que ce n'était pas possible donc voilà [...] Et j'aime bien travailler, je ne dis pas que c'est ça qui me dérange mais j'étais mieux peut-être en finissant mes études, en faisant ce que j'aime vraiment mais bon, tant pis, c'est la vie [...] Il y aura toujours un regret, il sera toujours là, mais...j'essaie de vivre avec et de tout faire pour dire d'être bien plus tard quand même parce que le temps passe et les choses n'avancent pas donc... »

## **2. La part de l'institution scolaire dans les sorties de formation initiale.**

Les sorties de formation initiale s'expliquent par un faisceau de raisons que l'analyse des parcours recueillis lors des entretiens avec les jeunes vient de rendre compte. Pour autant, cette analyse compréhensive n'exonère pas de chercher à expliquer les facteurs d'activation du non-recours à partir d'une approche plus organisationnelle du fonctionnement de l'institution scolaire. Ce qui précède a relevé à plusieurs reprises le fonctionnement excluant de l'école. Il convient de revenir plus précisément sur ce constat pour comprendre en quoi le fonctionnement de l'institution scolaire peut produire du non-recours.

Ce fonctionnement recouvre plusieurs dimensions, de l'organisation générale du système scolaire aux pratiques des enseignants en classe. Il s'agit donc de considérer plusieurs niveaux et de voir comment en cascade – du plus macro au plus micro – l'école contribue à produire des sorties de formation. Et d'indiquer à la fin les limites, notamment en moyens, des « filets de protection » que le champ scolaire et éducatif met en place pour accompagner les sorties et réenclencher des parcours scolaires ou de formation.

### **2.1. Un système propice à la sélection des élèves entre établissements.**

Rappelons que l'organisation générale de l'enseignement est fondée sur plusieurs réseaux d'enseignement, sans qu'il n'existe de définition juridique de ce terme<sup>47</sup> :

- Deux réseaux : l'officiel ; le libre.
- Trois réseaux : Fédération Wallonie-Bruxelles ; officiel subventionné ; libre subventionné.
- Quatre réseaux : Fédération Wallonie-Bruxelles ; officiel subventionné ; libre subventionné confessionnel ; libre subventionné non confessionnel.

De fait plusieurs pouvoirs organisateurs des établissements scolaires, c'est-à-dire plusieurs autorités (ou personnes morales ou physiques qui en assument la responsabilité), coexistent. Ces pouvoirs sont officiels (publics) ou libres (privés). Ce sont :

- La Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Les provinces.
- Les villes.
- Les communes.
- La COCOF – Commission Communautaire française.

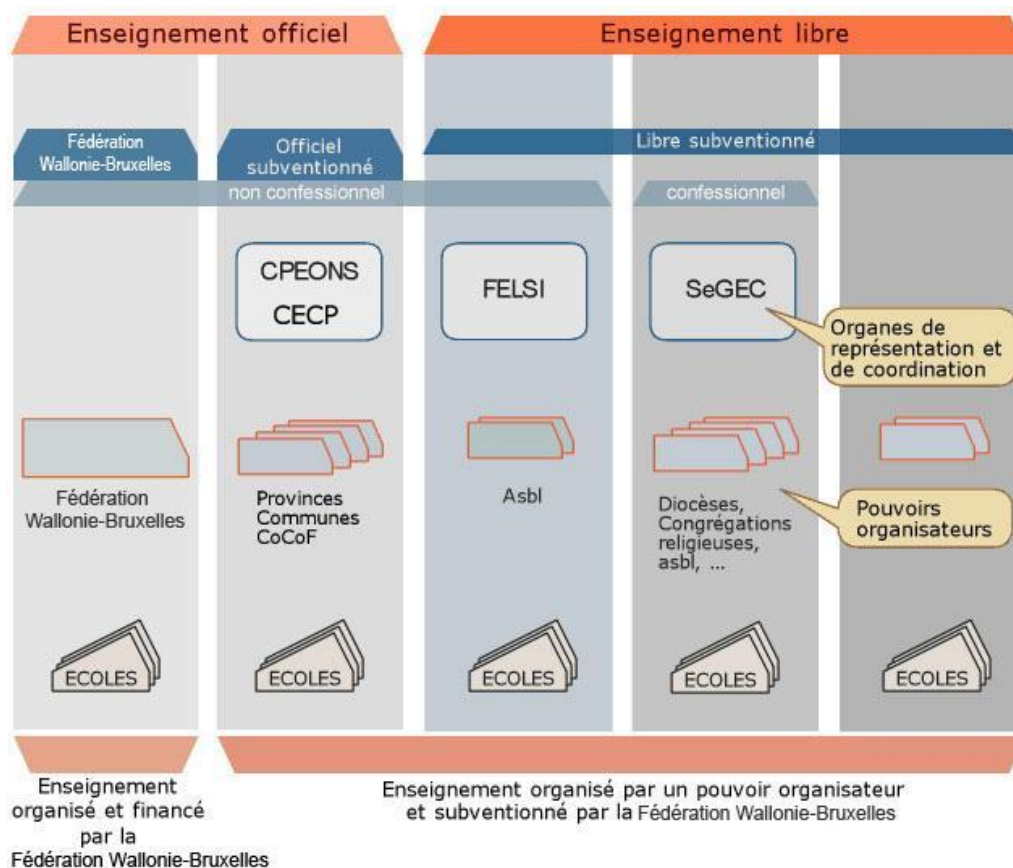
Les pouvoirs organisateurs libres sont des associations (Associations sans but lucratif ou autres) confessionnelles (inspirées d'une confession particulière : catholique, protestante, israélite, islamique ou orthodoxe) ou non confessionnelles. Certains pouvoirs organisateurs

---

<sup>47</sup> Ce qui suit est extrait du document mis en ligne par la Fédération Wallonie-Bruxelles, « L'organisation générale de l'enseignement » (site : <http://www.enseignement.be>).

n'organisent qu'une école, d'autres en organisent plusieurs, jusqu'à plusieurs dizaines. La Fédération Wallonie-Bruxelles en organise plusieurs centaines.

Cette diversité, dont tous les pans sont subventionnés, appartient à l'histoire politique belge et en particulier à la question scolaire tout au long du 19<sup>ème</sup> siècle et jusqu'au début des années 1960<sup>48</sup>. La promulgation de la loi du 29 mai 1959, du « pacte scolaire », établit les règles régissant les rapports entre les réseaux d'enseignement. En particulier, elle donne aux parents la possibilité de choisir librement l'éducation qu'ils veulent donner à leur enfant, soit dans une école officielle (écoles organisées par l'Etat, des provinces ou des communes...) soit dans une école « libre » (écoles majoritairement catholiques). Cette organisation générale produit une offre d'une grande richesse qui se trouve démultipliée par la possibilité de circuler de l'une à l'autre dans le secondaire au travers de parcours allant du général au technique et inversement. Mais d'autres conditions entrent en ligne de compte pour diversifier les parcours scolaires, notamment : le fait que les établissements peuvent avoir plusieurs implantations et donc différents lieux d'accueil ; mais aussi la sortie du statut d'élève régulier lorsque la fréquentation scolaire est rompue, ce qui place les jeunes dans une situation d'élèves libres, sans attestation d'orientation ni certificat de fin d'année scolaire, mais avec la possibilité de retrouver, sous conditions, le statut d'élève régulier.



Source : Fédération Wallonie-Bruxelles, « L'organisation générale de l'enseignement ». Site : <http://www.enseignement.be>

<sup>48</sup> MABILLE Xavier, 2004, Histoire politique de la Belgique. Facteurs et acteurs de changement, Bruxelles, CRISP.

La conséquence d'un système aussi varié et ouvert dans ses possibilités de parcours est de laisser aux établissements le choix des élèves qu'ils accueillent. De part l'origine et le maintien du régime des réseaux d'enseignement, il est possible que les profils des élèves, au regard de leurs parcours scolaires mais aussi de leurs origines sociales, jouent en partie dans le choix des établissements de les orienter dans une filière sinon même de les inscrire. Des parcours marqués par des redoublements, des attestations comportant des avis modérés sinon critiques, le passage du général au technique ou au professionnel... sont probablement plus difficiles à accepter par les établissements quand ils sont sollicités par des jeunes et leurs familles à la recherche d'un nouvel accueil à la suite d'un décrochage notamment. En même temps, les profils sociaux des élèves peuvent aussi entrer en ligne de compte. Des résistances ou des refus lors de demandes d'inscription pourraient être dus aux tensions qui fragilisent le pluralisme de la société belge, induites notamment par l'accueil de jeunes issus de l'immigration. Sur ce plan, des travaux indiquent que les points de vue se scindent aussi bien du côté de l'enseignement officiel que de l'enseignement libre<sup>49</sup>. Cette organisation d'ensemble érige la sélection des publics comme règle générale. Il en découle un processus de ségrégation scolaire.

## 2.2. Un processus de ségrégation scolaire.

La ségrégation scolaire est un phénomène connu<sup>50</sup>. Elle existe en Belgique et autant en France, ainsi que dans bien d'autres pays, mais néanmoins dans des proportions variables selon les données du classement PISA. En Belgique le phénomène est fortement remarqué (voir notamment les travaux de Bernard Delvaux<sup>51</sup>). Le constat principal, confirmé par des recherches récentes, est que les établissements du secondaire qui nous intéressent en premier ici sont conduits à choisir des publics au profil spécifique, en clair ceux qui paraissent les « moins difficiles ». Aussi, le choix du public peut-il créer des obstacles à la scolarisation et *a fortiori* au choix de l'établissement et de la filière par les parents et les jeunes. Si cette politique d'établissement joue dans la gestion des demandes de première inscription, elle agit également par la suite, au moment d'une orientation scolaire (entre filières) mais aussi dans l'usage, qualifié d'abusif par des participants au groupe référent, de la procédure d'exclusion.

Cette régulation des publics paraît endémique au sens où, comme l'explique Pierre Marissal<sup>52</sup>, dès la maternelle le même type de mécanisme de sélection est à l'œuvre, relevant selon le chercheur de l'IGEAT-ULB<sup>53</sup> d'une « discrimination sociale ». En même temps, elle est aussi systémique, non pas simplement parce qu'elle s'inscrit dans des pratiques rodées au niveau des établissements, mais du fait également de l'affectation de financements différenciés. Il faut en effet rappeler que « dans le système actuel, ces moyens sont accordés en fonction du niveau socioéconomique du quartier de résidence des élèves, indépendamment de leurs caractéristiques individuelles »<sup>54</sup>. Aussi, les écoles d'un même territoire ont-elles intérêt à

---

<sup>49</sup> FAUX Jean-Marie, 2008, « Le pluralisme confirmé de la société belge », Centre Avec [en ligne].

<sup>50</sup> FELOUZIS Georges, 2014, *Les inégalités scolaires*, Paris, PUF, col. « Que sais-je ? ».

<sup>51</sup> DELVAUX Bernard, MARISSAL Pierre, *et al.*, 2013, « Inégalités socioéconomiques : déjà en maternelle ? », *Les Cahiers de l'Observatoire de l'enfant*, n° 28, pp. 3-7.

<sup>52</sup> MARISSAL Pierre, 2014, « Les ségrégations entre écoles maternelles. Inégalités entre implantations scolaires : les inégalités sociales entre quartiers ont trop bon dos », *Education & Formation*, n° 302, pp. 191-203 [en ligne].

<sup>53</sup> Institut de Gestion de l'Environnement et d'Aménagement du Territoire – Université Libre de Bruxelles.

<sup>54</sup> Idem, p. 201.

accueillir le plus possible d'élèves au parcours scolaire sans accroc, voire de certains milieux sociaux. Bon nombre d'établissements jouent alors la date butoir du 15 janvier de chaque année au-delà de laquelle ils ne sont plus tenus d'accepter des élèves. Or à compter de cette date, alors que l'inscription ou réinscription devient plus difficile encore, on verrait croître d'un coup le nombre des exclusions selon des participants au groupe référent. Les établissements finissent ainsi de composer leur public de l'année, même si cela a pour coût social de laisser en dehors une partie des jeunes. A cela s'ajoute sur certains territoires, en particulier à Bruxelles, le manque de places pour accueillir les élèves<sup>55</sup>. La question est alors celle des moyens et de la programmation des politiques publiques en fonction de l'évolution des besoins.

De ce point de vue, ce qui est vrai dans le domaine de l'enseignement l'est également dans d'autres concernant aussi des besoins primaires : le logement et la santé. Ces pénuries de l'offre publique dans différents domaines touchent d'abord les populations les plus précaires, comme les familles étrangères mais pas seulement. Souvent peu armées pour préparer et défendre leurs demandes, ces populations n'ont généralement pas les moyens et les soutiens pour résister aux processus de sélection ; cette situation de privations multiples crée nécessairement de la fragilité, avec toutes les conséquences que cela peut avoir, notamment en termes de non-recours cumulés, de recherches de solutions pour survivre, et possiblement de replis.

### **2.3. Des stratégies d'évitement.**

Dans les établissements du secondaire, la sélection des publics repose sur des stratégies d'évitement. Dans les débats du groupe référent, les exemples fusent : ne pas appliquer le « décret inscription »<sup>56</sup> pour toutes les familles, refuser l'inscription ou la réinscription pour des raisons superfétatoires qui taisent les vrais motifs, ne pas transférer les dossiers d'inscription à d'autres établissements...

Ces situations apparemment se répètent. Elles n'ont rien d'illégal puisqu'elles jouent sur un vide juridique. Dès lors, le non-recours au droit d'être scolarisé (un droit lié à l'obligation de scolarisation jusqu'à l'âge de 18 ans ; jusqu'à 15 ans pour la période d'obligation scolaire à temps plein<sup>57</sup>) qui en résulte est quasi inextricable lorsque les jeunes n'ont pas été exclus et continuent de dépendre d'établissements auxquels ils n'ont plus accès puisqu'ils ne sont pas réinscrits. En

---

<sup>55</sup> Appel pour une Ecole Démocratique (APED), 2014, « Bruxelles : les plus pauvres payeront le manque de places dans les écoles », extrait de *L'Ecole démocratique* [en ligne].

<sup>56</sup> Le décret inscription, pour les inscriptions en 1<sup>ère</sup> année commune de l'enseignement secondaire, a été adopté le 17 mars 2010, par le Parlement de la Communauté française. La période des inscriptions en 1<sup>ère</sup> année commune du secondaire, pour l'année scolaire 2015-2016, commence le premier jour d'école qui suit la fin des vacances de Carnaval (23 février 2015) et cela durant 3 semaines. [...] Tout d'abord, les directions des écoles primaires doivent transmettre aux parents les formulaires d'inscription uniques et nominatifs au plus tard le 30 janvier 2015. Les directions doivent remettre le formulaire d'inscription, aux parents de l'élève mineur (ou éventuellement à l'élève majeur), en mains propres ou par voie postale lorsque la remise en mains propres s'avère difficile. Dans les deux cas un accusé de réception doit être prévu. [...] Source : site INFORJeunes.

<sup>57</sup> « La scolarité est obligatoire jusqu'à 18 ans, mais elle peut être accomplie en alternance à partir de 15 ans. Ce type de scolarité reste marginal au sein du système éducatif belge et, de manière plus générale, l'alternance est une pratique peu développée en Belgique (pour la seule Communauté française de Belgique, on compte 8 700 jeunes en formation en alternance, soit 2,5 % des effectifs de l'enseignement secondaire en 2006-2007). » CONTER Bernard, VEINSTEIN Matthieu, 2008, « Formation professionnelle continue en Belgique : des pratiques variables selon les trajectoires professionnelles », *Formation emploi*, n° 104, pp. 67-82

l'espèce, le manque de cadre juridique (ou l'insuffisante juridicité des conditions d'accès à l'école et de l'obligation scolaire) produit des situations de non-recours qui paraissent bloquées.

De telles pratiques peuvent directement être qualifiées selon la classification proposée par le Conseil de l'Europe de « maltraitance institutionnelle »<sup>58</sup>. Elles relèveraient même précisément d'une « négligence active » au sens où l'incitation à la désinscription est un manquement pratiqué (à l'obligation scolaire) avec conscience de nuire.

En lien avec ces refus de (ré)inscription, on s'aperçoit également que les dispositifs de recours sont aussi questionnés du fait de la lenteur de la procédure et du coût psychologique de la démarche, malgré les efforts du Soutien de l'Aide à la Jeunesse (SAJ). Des délais sans fin, perçus comme un abus du droit, provoquent des abandons de procédures et laissent les jeunes à eux-mêmes, hors des établissements scolaires. Dans ce cas, la procédure de recours devient une fabrique de non-recours. Ce « carrousel » – pour reprendre l'expression entendue dans le groupe référent – paraît sans contrôle, produisant incompréhension, désillusion, ras-le-bol et abandon. Ses conséquences sont lourdes. Dès lors que l'obligation scolaire n'est pas garantie, le risque relevé par le groupe référent peut être – comme cela est constaté sur différents territoires par plusieurs acteurs – de mettre à la rue de plus en plus de jeunes, et de plus en plus tôt.

Le constat doit cependant être aussitôt contrebalancé vu les difficultés du métier d'enseignants. On ne saurait trop insisté sur ce point. Mais on peut dire en résumé que souvent les enseignants sont démunis devant les comportements des élèves, mais aussi des parents qui sont eux-mêmes perdus sans être forcément démissionnaires. Dans les processus d'inscription et de choix d'orientation, ceux-ci ont normalement une place prépondérante. Or les parents sont parfois d'autant plus déroutants pour les enseignants qu'ils expriment des attentes sans rapport avec les possibilités, et de leurs enfants et du système scolaire. Ce décalage avec les aspirations est d'autant plus fort et surtout difficile à traiter que les parents et les enfants s'estiment alors victimes d'orientations mal faites, de non propositions diverses... et ainsi d'un système qui les maltraite.

---

<sup>58</sup> Le Conseil de l'Europe a proposé en 1987 une définition de la maltraitance institutionnelle : « *tout acte ou omission commis par une personne, s'il porte atteinte à la vie, à l'intégrité corporelle ou psychique ou à la liberté d'une autre personne ou compromet gravement le développement de sa personnalité et/ou nuit à sa sécurité financière* ». Il a également proposé la classification suivante (source : site Exploratio-Explorator) :

- violences physiques : coups, brûlures; ligotages, soins brusques sans information ou préparation, non-satisfaction des demandes pour des besoins physiologiques, violences sexuelles, meurtres (dont euthanasie)...
- violences psychiques ou morales : langage irrespectueux ou dévalorisant, absence de considération, chantage, abus d'autorité, comportements d'infantilisation, non-respect de l'intimité, injonctions paradoxales...
- violences matérielles et financières : vols, exigence de pourboires, escroqueries diverses, locaux inadaptés...
- violences médicales ou médicamenteuses : manque de soins de base, non-information sur les traitements ou les soins, abus de traitements sédatifs ou neuroleptiques, défaut de soins de rééducation, non prise en compte de la douleur...
- négligences actives : toutes formes de sévices, abus, abandons, manquements pratiqués avec la conscience de nuire...
- négligences passives : négligences relevant de l'ignorance, de l'inattention de l'entourage
- privation ou violation de droits : limitation de la liberté de la personne, privation de l'exercice des droits civiques, d'une pratique religieuse...

## 2.4. Des pratiques professionnelles en difficulté.

Pour autant, dans les classes elles-mêmes, des pratiques poursuivent le processus de ségrégation scolaire, certaines pouvant même relever aussi de la qualification de maltraitance institutionnelle. Par exemple lorsqu'il s'agit de « laisser sur leurs chaises » les élèves qui ne suivent pas et ne donnent pas signe d'intérêt et d'effort. Cette relégation intentionnelle se présente selon la même typologie du Conseil de l'Europe comme étant une « violence psychique ou morale » par absence de considération, au moins. De toute évidence, de telles pratiques rapportées par le groupe référent mais aussi dans les témoignages de certains jeunes rencontrés ne facilitent pas chez ces élèves l'acquisition d'une estime de soi.

Ces constats interrogent sur le rôle des inspections, car ces situations sont telles que le besoin ne se situe probablement pas ou plus seulement au niveau de la médiation ou de la facilitation, mais à celui du contrôle de l'application du droit et du respect de l'éthique. Ils débouchent aussi sur une observation principale, à savoir que les stratégies d'évitement des élèves qui paraissent « indésirables » ou « à risque pour la classe » interrogent au-delà le fonctionnement global du système scolaire.

Des recherches sur l'école ont montré pourquoi et comment celle-ci constitue « un espace de non droit » pour les élèves. Les travaux de Pierre Merle, pour la France, ont indiqué en particulier comment les systèmes de règlements intérieurs des établissements créent une série d'obligations qui ne sont jamais assorties de droits effectifs pour les élèves, en même temps que les relations avec les adultes suscitent souvent des sentiments d'humiliation chez les jeunes<sup>59</sup> agissant à revers de l'estime de soi. Le groupe référent l'a rappelé, mais il s'est aussi interrogé plus au fond sur les difficultés du métier d'enseignant.

En l'espèce, un débat en particulier a induit cette discussion, celui portant sur la tendance au sein des établissements scolaires de qualifier de « troubles de comportement » ce qui relève pour commencer, sinon essentiellement, de difficultés relationnelles, c'est-à-dire de réactions à des relations pédagogiques dissymétriques. Le départ de la discussion était qu'un processus de « médicalisation de l'échec scolaire » servirait directement la réorientation vers des classes spécialisées de certains jeunes qui, loin de l'accepter (leurs parents aussi), peuvent se retrouver en situation d'exclusion dans la mesure où il n'y a pas d'alternative.

Il ne s'agit pas de stigmatiser l'école et ses acteurs. Il s'agit simplement de s'interroger sur le fait que le recours au médical sert à trouver, souvent en urgence et généralement par défaut de solution, une réponse à des situations de crise face à des enfants ou des jeunes qui sont, en tout état de cause, perturbés et perturbant pour la collectivité scolaire. Ce constat – qui serait à vérifier plus amplement – signifie en premier lieu que des enseignants manquent parfois de prises sur des jeunes qui manifestent des comportements de marginalisation.

---

<sup>59</sup> MERLE Pierre, 2001, « Les droits des élèves. Droits formels et quotidien scolaire des élèves dans l'institution éducative, *Revue française de sociologie*, vol. 42, n° 1, pp. 81-15 ; 2012, *L'élève humilié : l'école un espace de non droit*, Paris, PUF.

L'hypothèse explicative que nous serions tentés de proposer à l'appui des entretiens avec les jeunes est la suivante. Parmi les raisons des comportements de marginalisation, il y a probablement le fait, avéré dans d'autres travaux, qu'à défaut de pouvoir s'adosser à l'autorité de leur institution, car celle-ci s'est très largement effritée, les enseignants doivent conquérir une « autorité personnelle »<sup>60</sup>. C'est en cela que François Dubet a indiqué que les difficultés des enseignants sont la conséquence du « déclin de l'institution »<sup>61</sup>. Or dans ces conditions des enseignants peinent à asseoir une autorité personnelle, à s'imposer comme des professeurs, s'ils ne sont pas d'abord reconnus comme des personnes par les élèves. Toute la difficulté tient à notre avis au fait que les enseignants n'ont pas les ressources ou les ressorts (de l'âge, de l'expérience, de la pédagogie...) pour être perçus comme des personnes, car pour cela ils doivent engager une relation équivalente avec les élèves. Cela est d'autant plus difficile dans le contexte de la classe, *a fortiori* avec des élèves « perturbateurs ». Sauf à être en mesure de comprendre que les comportements de marginalisation appellent une reconnaissance réciproque et mutuelle, de personne à personne. En effet, c'est probablement en cherchant à valoriser les qualités des élèves et donc à les aider à rehausser l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes, que l'autorité personnelle des enseignants sera reconnue par les jeunes. Ce processus est un processus de double reconnaissance, ou de reconnaissance réciproque entre maître et élève.

Alors que les difficultés au travail des enseignants ont généralement été traitées par l'institution comme des exceptions ou en termes de défaillances, on voit ici encore qu'elles apparaissent « comme une part constitutive du métier, liée aux difficultés de l'enrôlement des élèves, aux tensions entre sphère personnelle et professionnelle et à une définition problématique du bon travail. » Aussi comme l'on écrit il y a presque dix ans Christophe Hérou et Françoise de Lantheaume, « les différentes manières de trouver une issue à ces difficultés montrent que la façon de faire et de vivre le travail, les adaptations et accommodements sont autant de manières de gérer les difficultés du métier. Du coup, les difficultés ne sont pas des résidus mais le centre du rapport au travail. »<sup>62</sup>

Rappelons ici ce qu'écrivaient d'autres auteurs qui nous servent d'appui tout au long de ce rapport – en l'occurrence Dubet, Jazouli et Lapeyronnie – : « Il y a de la part [des] jeunes, en même temps, une demande d'autorité qui se base sur les compétences et les capacités de transmission d'un savoir et de l'autre, un désir de relation et de reconnaissance des capacités autonomes des jeunes, de leur opinion et de leurs problèmes. Il n'y a pas un refus général de la scolarisation en tant que telle, ce qui apparaît tient beaucoup plus à l'inadaptation des méthodes et des contenus et au manque de visibilité de l'intérêt d'apprendre des connaissances qui sont présentées comme allant de soi, comme absolues, et qui sont vécues par ces jeunes comme autant de moyens de sélection et d'exclusion. »<sup>63</sup> Pour notre part, nous n'avons rien à ajouter à ce constat que nos propres observations ne font que répéter. Ou peut-être rappeler ce que disaient les jeunes lors du focus group, à savoir qu'ils ne sont pas écoutés (« On dit que c'est ta

---

<sup>60</sup> MERLE Pierre, 2012, op. cit.

<sup>61</sup> DUBET François, 2012, *Le déclin de l'institution*, Paris, Le Seuil.

<sup>62</sup> HELOU Christophe, DE LANTHEAUME Françoise, 2008, « Les difficultés au travail des enseignants », *Recherche & Formation*, n° 57, p. 65.

<sup>63</sup> DUBET François, JAZOULI Adil, LAPEYRONNIE Didier, 1985, op. cit., p. 143.

faute, c'est ton choix » ; « Tu n'as pas l'impression d'être dans le système » ; « C'est, tu marches ou tu crèves »...) et qu'ils regrettent l'absence de soutien au moment où ils en ont le plus besoin. Pour eux, il n'y a pas de « prévention de l'abandon », alors même que de leur point de vue leurs absences répétées et leurs comportements en classe sont des signes avant-coureurs. Ils disent attendre des enseignants qu'ils « n'imposent pas un schéma », mais qu'ils savent « les prendre là où ils sont », en étant attentifs à ne les mettre en rien en porte-à-faux. D'autant que les jeunes peuvent être dans l'accumulation de désarrois, le sien, celui de ses parents..., comme ils le disent lors du focus group. Ils attendent précisément des relations de compréhension, telles que définies par Alan P. Fiske dans son étude des modèles élémentaires de la socialité<sup>64</sup>, alors que le système scolaire est arc-bouté sur sa mission : « A l'école on parle école, orientation... ». Or les jeunes sont clairs : leurs problèmes ne sont pas uniquement ou même pas du tout des problèmes d'orientation, mais de mal être et de mal vivre.

## 2.5. Un outillage pédagogique qui échappe aux enseignants.

Sans nous lancer dans des élucubrations de raisons générales, une réflexion introduite dans le rapport intermédiaire et discutée lors d'une réunion du Comité d'accompagnement de la recherche mérite d'être reprise à la suite de ce qui vient d'être écrit. Elle porte sur l'outillage pédagogique des enseignants aujourd'hui. Nous avançons en l'espèce la question des savoirs qui fondent le métier d'enseignant.

A l'appui de constats récents, on peut en effet avancer que l'éducatif (enseignement compris) comme le social sont rattrapés depuis les années 1980 par le « tournant cognitiviste » qui se traduit aujourd'hui par la position de plus en plus hégémonique des neurosciences. Cette emprise a été facilitée par deux phénomènes : le recentrage de l'école sur les apprentissages fondamentaux<sup>65</sup> et l'individualisation du traitement de l'échec scolaire<sup>66</sup>. La conséquence, que certains ont analysée<sup>67</sup>, est que progressivement les professionnels de l'éducation mobilisent des savoirs qu'ils ne produisent plus. Le fait que les outils de l'innovation pédagogique soient de plus en plus souvent construits par des experts médico-psychologiques travaillant avec des enfants difficiles conduit alors à une dépossession. Dans un domaine clé comme l'apprentissage de la lecture, les enseignants auraient même perdu la main sur la définition des bonnes pratiques. En même temps, l'approche par les déterminismes sociaux qui a pu organiser la mixité sociale au sein des établissements jusque dans les filières et les classes, et irriguer des pratiques pédagogiques valorisant chaque élève n'a apparemment pas été suffisante pour résister à la solution promue par ailleurs de la « médicalisation » des difficultés rencontrées par/avec les

---

<sup>64</sup> Fiske distingue les relations de *sollicitude* (attention soutenue, affectueuse et prévenante), de *compréhension* (compréhension – sans empathie – de la situation d'autrui et possibilité de la saisir avec lui) et de *sympathie* (partage des sentiments, des émotions, des opinions et des croyances d'autrui). FISKE Alan P., 1992, "The four elementary forms of sociality: framework for a unified theory of social relations", *Psychological Review*, n° 99, pp. 689-723.

<sup>65</sup> Être analphabète au 19<sup>ème</sup> siècle n'était pas dramatique ; ne pas savoir lire et écrire aujourd'hui est considéré comme anormal. Et comme on sait que les destins scolaires se scellent dès les premières années, on s'est focalisé sur les acquisitions fondamentales en primaire, et maintenant en maternelle, en interprétant ces difficultés en termes médico-psychologiques. D'où le recours aux professionnels du soin considérés comme des spécialistes.

<sup>66</sup> Notamment, la dyslexie qui permet de qualifier en premier aujourd'hui les troubles spécifiques de l'apprentissage une fois que l'on a éliminé les autres causes possibles, notamment la déficience intellectuelle et la psychopathologie, est entrée dans le processus de catégorisation des élèves dès lors que dans un contexte global d'individualisation des politiques éducatives, les enseignants ont été conduits à se focaliser sur les besoins de l'élève en tant qu'individu.

<sup>67</sup> MOREL Stanislas, 2014, *La médicalisation de l'échec scolaire*, Paris, Editions de La Dispute.

élèves. Dit autrement, les stratégies d'évitement au sein des établissements scolaires qui génèrent différentes formes de non-recours (par non-proposition d'orientations, par abandon d'élèves laissés sur leur chaise...) sont certainement à examiner aussi au regard d'évolutions générales qui conduisent une profession à moins bien maîtriser les savoirs qui fondent sa pratique. Si cela est juste, agir contre le non-recours qui peut être instillé par les pratiques conduit probablement à s'interroger sur le métier d'enseignant et ses conditions.

Au total, le fait est que la « brutalité », parfois, des rapports sociaux à l'école empêche une partie des jeunes de se projeter comme porteurs de droits. Dans ces conditions, l'enseignement, secondaire notamment, peut être une fabrique de défiance et de repli vis-à-vis des enseignants, de l'école, et probablement des institutions en général. En écoutant les jeunes qui ont été interviewés, l'hypothèse peut être faite que les sorties de la formation initiale s'enracine pour la plupart dans la surdité de certains enseignants, responsables d'établissement et autres acteurs de l'école au mal être et mal vivre qu'ils manifestent, aux appels à l'aide qui s'expriment au travers de comportements jugés comme non conformes et déviants.

Dans ces conditions, le droit à l'enseignement et à la formation, ainsi que l'action contre l'exclusion scolaire, sont encore à garantir. Or dès lors que le droit à l'enseignement et à la formation n'est pas garanti mais bafoué, l'idée même d'avoir des droits se dilue. Pour illustration, la défection importante au moment de se saisir de possibilités de recours contre une décision d'exclusion provient de la crainte de conséquences, mais aussi de l'absence ou de la disparition chez les jeunes d'un sentiment de justiciabilité, c'est-à-dire d'être en mesure de faire valoir ses droits. Cela interroge sur ce que de telles difficultés peuvent induire comme non-recours futurs, sur d'autres plans.

L'ensemble de ces observations renvoie à ce que les jeunes attendent apparemment d'un système qui pourtant les sélectionne, les remet systématiquement face à leurs difficultés et échecs, et parfois les exclut. Et qui n'a pas non plus nécessairement les moyens de les accompagner quand les scolarités vacillent ou sont interrompues.

## **2.6. La faiblesse des moyens d'accompagnement.**

La stratégie « Europe 2020 », de coordination des politiques économiques au sein de l'Union européenne (adoptée le 17 juin 2010 par les Etats membres pour succéder à la stratégie de Lisbonne) a cinq objectifs, dont celui de réduire le taux de décrochage scolaire à moins de 10 % et à porter à 40 % au moins la proportion de personnes âgées de 30 à 34 ans ayant obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur ou atteint un niveau d'études équivalent<sup>68</sup>. Les programmes de lutte contre le décrochage attendus par la commission Européenne doivent se développer dans trois dimensions : la prévention, l'intervention et la compensation.

- La prévention vise à éviter que le processus qui conduit au décrochage se développe en agissant très tôt auprès d'un grand nombre d'élèves.

---

<sup>68</sup> Institut Français de l'Education – Canopé, 2015, « Lutte contre le décrochage scolaire. Etude de projets européens » [en ligne].

- L'intervention commence dès que les premières difficultés surgissent afin d'éviter qu'elles conduisent au décrochage.
- Les mesures de compensation permettent à ceux qui ont décroché de revenir vers un système de formation.

Dans ce cadre, les objectifs opérationnels de qualification conduisent à développer des dispositifs d'accrochage scolaire et d'aide en milieu ouvert (étayage de l'école, prévention du décrochage).

Cette politique n'est pas inconnue des participants au groupe référent. D'autant que ceux-ci en craignent les conséquences dès lors que les modalités de mise en œuvre d'une logique de prévention viendraient insécuriser les jeunes et les familles (exposer des difficultés expose à plus d'interventions...). D'où un consensus entre les professionnels réunis pour considérer l'intérêt du besoin d'écouter les difficultés le plus tôt possible, mais pas à n'importe quel prix non plus. En l'espèce, ils considèrent que les interventions et les décisions qui peuvent en découler doivent nécessairement faire l'objet d'un droit de réponse et d'une obligation de secret professionnel (sachant que les enseignants y sont soumis par le Code civil, les professionnels du social par le Code pénal).

La Fédération Wallonie-Bruxelles n'a pas attendu l'Europe pour agir. Des structures privées sur contrat, les Services d'Accrochage Scolaire (SAS), ont été créés. Ces services sont aujourd'hui au nombre de douze en FWB. Mais les besoins sont tels qu'ils sont obligés de limiter à six mois le temps de passage des jeunes, sans même que cette solution ne permette d'accueillir tous les jeunes qui en auraient besoin. Comme rappelé par un acteur averti lors du focus group, les services qui disposent de 500 places fonctionnent en flux tendus et sont contraints également de sélectionner étant donné que 14 800 jeunes décrochent par an de l'école en Fédération Wallonie-Bruxelles. Même si d'autres structures interviennent en matière d'accrochage scolaire (comme les « écoles de devoirs »<sup>69</sup>), les moyens sont estimés insuffisants pour réaliser un suivi satisfaisant pour le plus grand nombre.

Les professionnels précisent lors du focus group leur difficulté à proposer une évaluation qualitative de leurs actions qui permettrait de démontrer l'usage efficient des moyens qu'on leur accorde et le besoin de les consolider. Or seule la logique budgétaire compte dans des structures qui, pour maintenir l'enveloppe financière qu'elles reçoivent, sont amenées à faire toujours plus et à accepter des jeunes de plus en plus en difficulté ; de plus avec un renouvellement des professionnels au bout de 6 ans car ensuite ils coûtent trop cher.

Le travail en réseau entre acteurs leur apparaît comme la seule possibilité pour laisser le moins de jeunes sans réponse, au moins un temps. Ce peut être viable et efficace si l'intervention est précoce. Mais quand le flux de jeunes grossit d'un coup après le 15 janvier de chaque année, une fois que les établissements scolaires ont procédé à ce qui ressemble à un dégraissage d'effectifs,

---

<sup>69</sup> Les « écoles de devoirs » sont des structures d'accueil des enfants et de jeunes de 6 à 18 ans qui développent, en dehors des heures scolaires, un travail pédagogique, éducatif et culturel de soutien et d'accompagnement à la scolarité et à la formation citoyenne. Elles remplissent ainsi une mission d'ordre à la fois social, culturel et éducatif, auprès des enfants. Source le site <http://www.one.be/>.

la prévention ne devient que plus incertaine. Et de constater – quelque peu envieux – qu'en région flamande c'est différent, puisqu'en cas de besoin les parents sont alertés et une médiation est proposée un mois après la rentrée.

### **III. Revenir dans un parcours scolaire ou de formation.**

L'enjeu d'un retour vers les dispositifs d'enseignement et de formation professionnelle se lit souvent entre les lignes des parcours individuels. Au fil des épreuves et au gré des évènements, les souvenirs scolaires se dissipent, les envies de reprendre apparaissent, les projets se réalisent ou sont laissés derrière soi. Pour bien comprendre la dimension temporelle du non-recours, il est essentiel de donner à voir ce que le travail du temps fait aux parcours. Les évènements personnels qui arrivent sont souvent des points de basculement dans le cours des existences, ce qui ne signifie pas que l'action publique soit étrangère aux dynamiques de retour vers l'offre publique. De retour dans un dispositif d'enseignement ou de formation, les jeunes restent hésitants dans leurs projections à plus long terme. Tous ou presque disent aspirer à une vie normale, comme tout le monde, avec un travail, en couple, dans une maison ou un appartement, et avec des enfants. Marqués par les épreuves, certains refusent toutefois de trop s'y voir.

En même temps, le retour vers un dispositif n'a rien d'évident. L'offre reste complexe et son fonctionnement toujours empreint de stratégies de dissuasion et d'évitement. Aussi, pour comprendre la force mobilisatrice des conditions qui permettent un retour, faut-il pour commencer montrer en quoi l'offre telle qu'elle est construite constitue à nouveau « un parcours du combattant » quand les jeunes souhaitent raccrocher, qui met à l'épreuve les dimensions de la reconnaissance sociale. Les témoignages recueillis auprès des jeunes montrent que ceux qui restent dans le système d'enseignement secondaire ont tant bien que mal la possibilité de raccrocher en passant du général au technique, ou en changeant de filières. L'entrée en formation pour ceux qui ont décroché dans le secondaire ou même, plus rarement, le retour vers l'enseignement après un passage (et éventuel décrochage) dans la formation se heurte plus encore à différents obstacles.

#### **1. Le retour : un parcours du combattant.**

##### **1.1. Des obstacles dans l'accès à la formation professionnelle pour les décrocheurs du secondaire.**

La sélection des publics constatée dans l'enseignement secondaire est également à l'œuvre dans les structures de la formation professionnelle. Cela vaut pour tous les publics, y compris les jeunes qui ont pu décrocher du secondaire. Une raison structurelle liée à l'organisation du secteur de la formation professionnelle apparaît en premier. Ce secteur, comme celui de l'Enseignement est soumis à une logique de marché (engendrant la concurrence), à une raréfaction des moyens (engendrant une compétition pour les ressources financières), et à une obligation de résultats, en termes de parcours accomplis et de sorties débouchant sur l'accès à un emploi. Ce contexte conduit à une sélection des candidats.

Les acteurs qui opèrent dans le secteur de la formation professionnelle, comme l'IFAPME, doivent par conséquent gérer au moins deux grandes obligations en même temps, dans l'objectif de la réussite des jeunes en formation. Ils doivent à la fois satisfaire les entreprises qui accueillent en alternance les jeunes en formation, d'autant que le renouvellement du vivier de stages en dépend, mais aussi assurer la qualité des formations et au mieux les débouchés professionnels. Or cette double contrainte est d'une certaine façon reportée sur les jeunes dès lors que les organismes de formation considèrent que ceux-ci sont au cœur de l'équation à résoudre dans la mesure où la réussite de l'ensemble dépend *in fine* de leur motivation et engagement. Cependant, une telle attente, pourtant si courante, ne peut pas être satisfaite par tous, même par ceux qui par ailleurs présentent le niveau scolaire requis. Les candidats n'apportent pas tous les mêmes garanties. Sous cet angle, n'importe quel élève qui sort du système scolaire ne correspond pas forcément au profil attendu. La question est également vraie pour des opérateurs comme le FOREM qui proposent des formations plus courtes à des publics davantage déscolarisés. Elle serait même plus prégnante encore dans la mesure où les jeunes en question viendraient plus rarement de façon choisie et volontaire. Or devant la masse des jeunes qui paraissent en errance, et en prévision de leur confrontation à un marché du travail de plus en plus inaccessible et excluant, ces structures de formation sont elles aussi poussées à sélectionner ceux qui paraissent les plus aptes à entrer dans une formation, à se maintenir et à sortir avec une qualification.

De fait, les fonctionnements et les pratiques s'accordent à ces contraintes générales. Dans ces conditions, l'accès à la formation professionnelle devient un parcours du combattant. Trouver un lieu de formation, entrer dans une formation, trouver un stage en entreprise lors d'une formation en alternance sont autant d'étapes jalonnées d'épreuves et semées d'obstacles. Ces parcours se déroulent dans des situations successives qui peuvent être propices à produire du non-recours.

#### *1.1.1. L'information sur les formations.*

Les discussions lors du focus group ont confirmé et poursuivi les échanges sur l'information engagés dans le groupe référent et lors d'entretiens avec les jeunes. Le constat est unanime : il est difficile de se repérer dans l'offre de formations professionnelles et d'avoir les éléments suffisants pour l'apprécier et décider en connaissance de cause. Les informations considérées comme étant « de base » n'existent pas toujours et peuvent être différentes sinon contradictoires selon la source orale ou écrite (catalogues, flyers, internet). Aussi les avis convergent-ils pour regretter qu'il ne soit pas toujours possible de savoir avec certitude quels sont les publics et les pré-requis attendus, les disponibilités et les délais d'attente, les coûts, les débouchés. Le verdict tombe : « C'est de l'emballage, de la tromperie ».

Parmi tous les manques d'informations, les jeunes insistent lors du focus group sur la nécessité principale de connaître les débouchés et l'état du marché du travail. Ils redoutent avant tout de se faire une fausse idée des métiers et de la possibilité de trouver un emploi. Aussi, veulent-ils au

départ une information la plus fiable possible pour éviter de se faire des illusions. Car les désillusions coûtent cher. Elles désespèrent les jeunes qui ont cru à une possibilité et fait des efforts en conséquence. Surtout, le sentiment de s'être fait gruger par un système qui, pour eux, s'est ni plus ni moins moqué de leur avenir, entame leur respect de soi. C'est d'ailleurs bien de cette dimension là de la reconnaissance sociale qu'il s'agit lorsque les jeunes réagissent en parlant avec véhémence de leur droit à une information complète. Les réactions sont fortes et les avis unanimes : « les informations, elles doivent nous être données ». Ainsi l'information est-elle considérée comme un dû, nécessaire pour sceller au départ la confiance dans les organismes de formation.

Dans ces conditions, les plateformes d'information comme INFORjeunes sont bienvenues, tout comme le cadastre en cours d'élaboration par l'Académie de recherche et d'enseignement supérieur Wallonie-Bruxelles (ARES) de toutes les formations sur l'enseignement supérieur et secondaire (par bassins de vie et formations qualifiantes). Toutefois l'information sur l'offre de formations reste un pari difficile tant la collecte, la vérification et l'actualisation des données est un objectif compliqué. Les professionnels soulignent lors du focus group l'impossibilité pour les plus petits organismes de répondre à une attente de ce type. Pour autant la question d'un portail unique avec des informations contrôlées et renouvelées paraît à tous parfaitement légitime. D'une part, les jeunes sont de la génération du web. Lors du focus group, les cinq jeunes réunis indiquent les avantages de l'internet : « pas de refus », « répond à toutes les questions », « on peut y retourner », « il peut y avoir des forums questions/réponses »... Pour autant, le besoin d'un accompagnement pour être conseillé demeure et est présenté comme principal. Les jeunes l'admettent : internet ne peut pas tout. Ils posent ainsi la question de fond de cette communication : si tout passe par internet, comment se faire une idée claire et précise de mes possibilités, intérêts, choix... ?<sup>70</sup> Mais il est possible aussi qu'ils signalent implicitement leurs difficultés à circuler avec efficacité sur le web, sans être cependant en situation d'« illectronisme »<sup>71</sup>.

L'idée du portail unique porte sur le fond la question principale de la clarté de l'offre comme condition *sine qua non* de son acceptation. Le focus group confirme ce que l'on perçoit dans les entretiens avec les jeunes, à savoir que l'acceptation de l'offre porte sur ce qu'ils peuvent en attendre avec clarté et certitude pour la suite sur le plan de leur insertion socioprofessionnelle. Cette attente – qui est celle de leur besoin (retrouvé) de se projeter dans l'avenir – est d'autant plus manifeste qu'elle repose sur le constat que l'emploi intéressant, rémunérateur et stable est de plus en plus improbable. Alors que les emplois précaires ou atypiques par rapport à la norme du contrat de travail pérenne constituent l'horizon principal pour les jeunes générations, l'offre d'enseignement et de formation ne peut pas entretenir le flou. Elle doit dire au mieux ce que l'on peut en attendre. Les participants au focus group interrogent du coup implicitement la question

---

<sup>70</sup> C'est une certaine façon ce que dit le spécialiste de la communication Dominique Wolton : avec internet et les réseaux, nous sommes dans des interactions permanentes, mais si tout le monde s'exprime qui s'écoute ? WOLTON Dominique, 2014, « Communication, l'impensé du 20<sup>ème</sup> siècle », *Hermès*, n° 70, pp. 13-20.

<sup>71</sup> Situation de personnes qui, pouvant savoir lire et écrire, sont incapables d'utiliser les outils numériques ; cela semble être le cas en particulier – mais pas seulement – des personnes âgées. Voir le rapport : Cour des comptes, 2016, « Relations aux usagers et modernisation de l'Etat : vers une généralisation des services publics numériques » [en ligne].

des modes de justification des politiques éducatives et de formation, renouvelés depuis les années 1980 par les trains de mesures de rationalisation des coûts de l'enseignement et de la formation professionnelle<sup>72</sup>. Dit autrement, comment par la justification de leurs contenus, exigences et possibilités, rendre compréhensibles, acceptables et attractives les offres d'enseignement et de formation ; en un mot comment créer l'adhésion ?

Cette question de fond est introduite lors du focus group par la discussion sur le besoin de simplifier et d'harmoniser les libellés des formations. Professionnels et jeunes sont d'accord sur la nécessité d'un tri entre toutes les offres, aussi pour concentrer les moyens publics sur les plus performantes. Le constat est sans appel : « C'est un foutoir ». Aussi, la politique d'habilitation est-elle directement questionnée. Pourquoi proposer des formations de moindre qualité que celles développées par certains organismes reconnus ? A quoi bon proposer des formations dans des domaines ou pour des métiers saturés ou en déclin ? ... En tout cas, les avis sont unanimes, la flexibilité exigée des jeunes pour qu'ils adaptent leurs attentes à leurs possibilités ou capacités doit être vraie aussi pour les prestataires afin que leurs offres fassent sens. Les solutions ne sont pas simples à trouver ; celle consistant à faire table rase des formations qui ne sont pas à niveau pose aussitôt différents problèmes institutionnels et économiques. Le système fondé sur la reconduction des subventions (même à la baisse) n'incite pas les responsables de formations à suffisamment s'attacher à la question des saturations (du marché de l'emploi et des formations) et du renouvellement de leur offre. Le mieux est de garder le silence à l'ère de la « chalandisation » dans laquelle sont aussi plongés l'enseignement et la formation professionnelle<sup>73</sup>. Entre autres moyens, le discours général sur les « emplois d'avenir » que tous enfourchent avec conviction pour se distinguer sur le marché contribue à créer le halo.

### 1.1.2. L'entrée en formation.

Tous les jeunes qui visent à entrer dans une formation professionnelle n'ont pas les mêmes chances d'y parvenir. On le voit sur le plan statistique : les plus formés (les diplômés sans emploi) se tournent plus facilement vers la formation professionnelle. Lors des échanges au sein du focus group, les professionnels constatent que la mobilité/circulation vers la formation professionnelle est plus facilement accessible pour les jeunes qui ont atteint la dernière classe du secondaire et *a fortiori* l'enseignement supérieur. Cet avis peut être rapproché du constat fait par ailleurs en ce qui concerne l'accès à la formation professionnelle continue en Belgique selon les trajectoires professionnelles des salariés. En particulier, l'étude des pratiques de formation des travailleurs identifiés à partir des données du *Panel Survey on Belgian Household (PASBH)* a montré que la position sur le marché du travail mais aussi la stabilité de l'insertion sont déterminantes de l'accès et des pratiques de formation<sup>74</sup>. Les inégalités mesurées dans l'accès à

---

<sup>72</sup> DENIS Laurence, 2014, « Les modes de justification des politiques éducatives en communauté française de Belgique », Actes du 3<sup>ème</sup> Congrès des chercheurs en éducation, pp. 285-287 [en ligne].

<sup>73</sup> Selon Michel Chauvière qui a forgé le terme, « Avec la crise financière, l'idéologie du management, l'« hypergestion » au quotidien et les exigences de résultats risquent même de se renforcer dans le secteur social comme dans tous les autres domaines comparables : notamment à l'école, dans le sanitaire et dans le judiciaire (objectif de réussite scolaire et principe de précaution à l'école, qualité formelle des soins et gestion de la file d'attente, normes de réussite tirées des statistiques de la délinquance et de la récidive). » CHAUVIERE Michel, 2009, « Qu'est-ce que la chalandisation ? » *Informations sociales*, n° 152, pp. 128-134.

<sup>74</sup> CONTER Bernard, VEINSTEIN Matthieu, 2008, op . cit.

la formation continue des salariés comme celles constatées pour les jeunes en dehors de l'emploi, renverraient ainsi à des inégalités sociales de même type, portant sur les acquis et les positions des individus.

Ceci dit, pour entrer en formation il faut avoir été retenu. C'est une autre épreuve à franchir. Pour procéder à la sélection des candidats, des stratégies de dissuasion se mettent en place dès la rencontre initiale. En particulier, les premiers face-à-face viennent aussitôt questionner le jeune sur ses capacités : il va découvrir un monde qu'il ne connaît pas, celui du travail et de l'entreprise ; il doit avoir un projet, et si ce n'est pas le cas il doit démontrer sa motivation pour être accompagné dans l'élaboration de ce « sésame » ; il va devoir répondre à des exigences contractuelles, démontrer ses qualités personnelles (assiduité, politesse, persévérance) et sa volonté (effort, application, mise en conformité...) ; ... Les choses doivent être dites aux jeunes, sans aucun doute, d'autant que le manque de repères est flagrant, comme a pu l'indiquer au sein du groupe référent la discussion sur les codes vestimentaires et langagiers. Mais les attentes et conditions de la réussite peuvent être présentées ou entendues d'une telle façon qu'elles ont parfois pour conséquence (sinon pour intention) de dissuader celles et ceux qui ne se sentent pas prêts. Dans ce cas, la sélection est « naturelle », même si elle repose sur des processus d'exposition aux yeux d'autrui de possibles manques, difficultés, incapacités<sup>75</sup>. Cette pression, aussi justifiée qu'elle puisse l'être, produit néanmoins des effets délétères lorsque les jeunes sont renvoyés aux qualités qu'ils n'auraient pas, à ce qu'ils devraient être pour espérer être acceptés. A nouveau, l'estime de soi est mise en tension.

### 1.1.3. Les tests de niveau.

Les épreuves ne s'arrêtent pas là, ni non plus les défauts de reconnaissance sociale qui entament l'estime de soi. Pour les jeunes qui entrent en formation, d'autres obstacles se profilent aussitôt, à commencer avec les tests de niveau. Cette exigence, dont on ne discute pas ici des raisons et de l'intérêt, replonge les jeunes, et notamment ceux qui ont décroché du secondaire, dans le mode de l'apprentissage scolaire qu'ils ont quitté ou qui souvent les a exclus. En l'espèce, l'épreuve du calcul de divisions, par écrit en temps chronométré, est un « grand classique » qui réveille brutalement des stress vécus à l'école. En calquant un fonctionnement scolaire qui met en avant sans ambages la réussite ou l'échec, cette épreuve en reproduit les conséquences psychologiques en termes de dévalorisation et possiblement de repli ou d'abandon.

Si les jeunes abandonnent, c'est à nouveau de leur fait. La sélection qui se poursuit ainsi est toujours « naturelle » au sens où le non-recours par abandon qu'elle engendre est de la décision du jeune, « pas assez prêt », « pas assez mûr », « pas assez installé dans un projet et à le mener quoi qu'il lui en coûte ». Ou dit autrement : « pas assez adultes ». Si l'on accepte cette présentation des choses, il n'en demeure pas moins, selon le groupe référent, que de nombreux jeunes exposés aux exigences formulées à l'entrée des parcours se perçoivent de facto comme toujours en échec, et donc probablement comme des individus sans qualités et sans place dans la

---

<sup>75</sup> Les processus d'exposition publique (« *public exposure* ») sont au cœur de l'analyse de *Welfare stigma* comme conséquence de mécanismes de dissuasion. WARIN Philippe, 2011, « Le non-recours par désaccord. *Welfare stigma* et catégorie du non-recours », in JAEGER Marcel (dir.), *Usagers ou citoyens ? De l'usage des catégories en action sociale et médico-sociale*, Paris, Dunod, pp. 117-136.

société. Les plus équipés socialement et culturellement auront, plus que les autres, alors tendance à tourner le dos aussitôt à la formation qui ne s'ouvre pas à eux et à rechercher par eux-mêmes des solutions. Les autres qui abandonnent sortent des radars de la formation bien souvent, pour un temps au moins. En tout cas, les uns et les autres sont atteints dans leur estime personnelle, qu'ils devront régénérer pour se relancer à nouveau.

La question que soulève alors le groupe référent est celle de la méthode pour répondre au besoin justifié de la vérification des connaissances de base sans produire une mise à l'épreuve qui peut être rédhibitoire. La manière de faire est-elle unique et immuable ? Les professionnels réunis, à l'exception des représentants d'organismes de formation qui restent en retrait, considèrent que d'autres pratiques pédagogiques pourraient permettre de procéder aux évaluations nécessaires en évitant un peu mieux de répéter des situations d'échec scolaire. D'autant, constatent-ils, que la formation « théorique » qui est une version allégée de ce qui est enseigné dans l'enseignement général ne fait plus sens à beaucoup de jeunes qui sont entrés en formation. Le contenu mais aussi et surtout la pédagogie font donc débat. Il y a trente ans, les sociologues Dubet, Jazouli et Lapeyronnie, parvenaient au même constat face aux risques et conséquences de pratiques et de méthodes strictement scolaires en formation professionnelle.

Nous ne savons pas si « derrière cette conception, il y a souvent, chez certains formateurs, l'illusion de pouvoir faire mieux et plus vite que l'école avec un public déjà sorti marqué l'échec de sa formation initiale. »<sup>76</sup> En revanche, il apparaît dans le travail mené avec le groupe référent que les organismes de formation reprochent à l'école de ne pas construire de projets individuels, alors que la capacité à s'engager dans un projet de formation est la condition attendue, car – pense-t-on – en découle nécessairement l'acceptation de toutes les règles du jeu, tests de niveau compris, et les comportements qui iraient avec. Un fossé profond apparaît ici entre la formation professionnelle et l'enseignement secondaire. Alors que celle-là privilégie des « jeunes avec un projet », celui-ci ne chercherait pas (ou ne pourrait pas chercher) à construire des projets individuels ; ou en tout cas, les jeunes qui en sortent avant l'heure ou *a fortiori* ceux qui en sont exclus seraient généralement sans projet. Ce constat appelle deux observations :

- D'une part, la question n'a pas échappé aux acteurs de l'éducation et des initiatives ont été prises. Notamment, les dispositifs d'accrochage scolaire ont bien perçu la difficulté des jeunes à s'inscrire dans l'idée d'une activité et d'un métier, et à porter en conséquence l'objectif d'un « projet ». Toutefois, ce qui est fait dans les cellules d'orientation ou ailleurs, avec souvent peu de moyens mais beaucoup d'efforts, ne suffit probablement pas, tant il s'agit de travailler avec les jeunes (et leurs familles) sur bien d'autres plans en même temps.
- D'autre part, la logique du projet est loin d'aller de soi. Lors des échanges dans le groupe référent, les professionnels représentant les champs de l'action sociale et des organismes sociaux indiquent clairement pourquoi à leur sens il est essentiel de travailler non pas en

---

<sup>76</sup> DUBET François, JAZOULI Adil, LAPEYRONNIE Didier, 1985, op. cit., p. 131.

mode projet, mais dans le cadre de démarches qui au contraire partent de ce que les jeunes expriment (curiosité, colère, envie, rien). Pour eux, faire de l'existence d'un projet l'élément central d'un parcours et la passerelle pour passer au mieux de l'enseignement à la formation répond davantage à des exigences gestionnaires qu'au besoin d'un accompagnement éducatif préalable à la remise dans un parcours. De leur point de vue, partir de la démarche (ou de la volonté exprimée par le jeune de se (re)mettre en mouvement) apporte au jeune « en difficulté » une sécurité que l'exigence d'un projet au contraire insécurise. La démarche part du jeune lui-même, le reconnaît en tant que tel. En l'occurrence, elle facilite à la fois le respect et l'estime de soi. Si ce point de vue est juste, alors on pourrait considérer que la fabrication des parcours de retour a très certainement besoin dans bien des cas de recourir à ce principe de base de l'éducation spécialisée<sup>77</sup> : la démarche comme point de départ.

#### 1.1.4. La recherche de stage.

Dans la formation par alternance, les jeunes qui ont passé les premiers obstacles sont appelés à trouver eux-mêmes un lieu de stage en entreprise, ils sont parfois aidés en cela<sup>78</sup>. Le processus de sélection se poursuit néanmoins car tous les jeunes n'ont pas tous ce soutien des organismes de formation, ni les mêmes ressources cognitives et sociales pour répondre à cette condition qui est une nouvelle épreuve pour engager le parcours qui se profile. Quand cette condition n'est pas remplie, les jeunes n'entrent pas dans la formation en alternance et doivent revoir leur choix s'ils restent décidés à poursuivre et à ne pas lâcher leur projet. D'autres abandonnent et vont rejoindre les rangs des jeunes ni à l'école, ni en formation, ni en emploi (14 millions de NEETs – *Not in Education, Employment or Training* – en Europe, soit entre 10 et 20% des 15-29 ans selon les pays ; 15,6% de la tranche d'âge en Belgique)<sup>79</sup>. Aussi, la réforme de l'alternance en application depuis septembre 2015 est-elle une avancée importante dans la mesure où elle oblige les opérateurs de l'alternance à mettre en place des soutiens renforcés pour les jeunes en difficultés

Ce fonctionnement a des incidences sur les personnes. En particulier il ne manque pas d'induire un fort ressentiment chez les jeunes qui ne parviennent pas à trouver une entreprise malgré des efforts réels et leur souhait d'engager une formation en alternance. Quand des paroles du type « celui qui est motivé, trouve » claquent à leurs oreilles, leur estime de soi, à nouveau, en prend un coup. Le coup reçu est d'autant plus sérieux qu'ils se relançaient. Racontant leur histoire, des jeunes diront que « on leur a coupé les ailes ». Le manque de tact, quand bien même les choses ne sont pas dites exprès, témoigne du fait que les pratiques ne tiennent plus compte de qui sont les jeunes, n'étant plus en mesure de tenir compte des inégalités sociales.

---

<sup>77</sup> BORDET Joëlle, GUTTON Philippe, 2015, *Adolescence et idéal démocratique. Accueillir les jeunes des quartiers populaires*, Paris, Editions In Press.

<sup>78</sup> Il est à noter que des dispositifs de soutien à la recherche d'une entreprise existent depuis 2005 à l'IFAPME.

<sup>79</sup> Eurofound, 2015, "Young people and NEETs" [web site].

A noter qu'« en moyenne, dans les pays de l'OCDE, le taux de NEETs du groupe 15-29 ans est plus élevé parmi les personnes possédant de faibles niveaux d'instruction que parmi celles possédant des niveaux d'instruction élevés. C'est en Belgique, au Mexique et au Royaume-Uni que l'écart est le plus prononcé. » Cf. OCDE, 2014, « Jeunes ni en emploi, ni scolarisés, ni en formation (NEET) », dans *Panorama de la société 2014 : Les indicateurs sociaux de l'OCDE*, Paris, Éditions de l'OCDE, pp. 112-113 [en ligne].

Ces pratiques manifestent et en même temps contribuent à une dénegation des inégalités sociales. Elles fonctionnent à l'aveugle et privent par conséquent les jeunes d'une explication sociale de leur difficulté pour trouver un lieu de stage, qui est pourtant une dimension centrale de leur condition d'individu. Le message qu'ils reçoivent est qu'ils ne sont pas compétents et non qu'ils n'ont pas les mêmes possibilités que d'autres. De ce point de vue également, la formation professionnelle fonctionne sur les mêmes attitudes institutionnelles que le système de l'enseignement qui n'a plus les moyens de tenir compte des inégalités sociales alors même qu'il est soumis à l'idéal (peut-être plus en France qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles) de l'égalité des chances<sup>80</sup>.

#### *1.1.5. La qualité du stage.*

Une fois en stage, le maintien dans la formation par alternance dépend aussi de l'engagement des entreprises et notamment des salariés désignés comme tuteurs. Sur ce plan, les échanges au sein du groupe référent comme les entretiens avec les jeunes indiquent l'importance de cet acteur en entreprise. La réussite du stage dépend pour beaucoup de la capacité de cet acteur à expliquer les objectifs et les règles tout en aidant le jeune à hiérarchiser ses attentes, tant souvent les décalages sont importants entre désir et réalité. Les jeunes attendent – toutes les informations recueillies pour cette recherche le montrent – des repères concrets, des informations précises et des connaissances pratiques et utilisables dans la perspective d'un emploi plus tard. Or les tuteurs sont rarement formés à l'accompagnement de jeunes. Le plus souvent, ils agissent au mieux par bon sens et empathie. Tout repose alors sur leurs savoirs d'expérience et sur leur capacité à les transmettre en se mettant à la hauteur des jeunes, c'est-à-dire en parlant aussi d'eux-mêmes et des difficultés qu'ils ont pu traverser, afin de leur présenter des histoires qui peuvent les rassurer et les motiver. Ce constat issu de la recherche n'est en soi pas nouveau. Le travail de Dubet, Jazouli et Lapeyronnie que nous avons déjà cité a parfaitement montré que la pratique pédagogique en formation professionnelle (on peut penser aussi dans l'enseignement en général) est celle qui allie une « qualification professionnelle » et une « qualification sociale ouverte et positive »<sup>81</sup>.

Ces conditions sont cependant loin toujours d'être remplies. Aussi, l'objectif qui est de proposer des formations de qualité peut-il être tiré vers le bas par des entreprises qui ne jouent pas le jeu. Or du fait que les entreprises génèrent des ressources indispensables au système de la formation professionnelle, celui-ci est d'autant plus exigeant avec les jeunes qu'il attend des entreprises qu'elles soient des partenaires responsables (stages avec un contenu et un encadrement effectif). Dans ces conditions, l'attitude des jeunes en stage doit être irréprochable quelles que soient les conditions, sauf manquement manifeste des entreprises. Lorsque le groupe référent évoque le manque d'une culture de l'apprentissage-formation par alternance, il ne dit pas simplement que les entreprises ne jouent pas toutes nécessairement le rôle attendu, mais aussi que les organismes de formation sont relativement impuissants à changer les comportements de celles qui voient l'aubaine d'une main d'œuvre malléable et peu chère. La question qui se pose concerne alors les politiques publiques. La Belgique est, avec le Portugal, la Slovaquie et la

---

<sup>80</sup> MERLE Pierre, 2012, op. cit., pp. 211-212.

<sup>81</sup> DUBET François, JAZOULI Adil, LAPEYRONNIE Didier, 1985, op. cit., p. 135.

Finlande, parmi les pays de l'Union européenne qui ont accru le plus le montant des fonds destinés aux employeurs à embaucher des jeunes<sup>82</sup>. Or dans une politique de la formation et de l'insertion professionnelle, si l'implication des jeunes est en effet un facteur de sa réussite, les entreprises ont aussi à prendre leur part. En particulier cela pose la question du respect des règles et au-delà du contrat, qui ne concerne pas que les seules entreprises qui accueillent des jeunes en formation.

### **Les effets désincitatifs du non-accompagnement en stage**

**Mélanie, 18 ans** *« J'avais envie de travailler et je me suis dit CEFA ça peut être bien. Puis j'y ai été mais les patrons ils profitent un peu trop là-dessus. Quand on est en CEFA, on est payé presque rien donc il profite de quoi, ils nous font tout faire...Je travaillais en vente, dans un magasin d'alimentation, j'étais payée 270 € et je m'occupais de tout un rayon charcuterie découpe, et j'étais là à 7h30 et je finissais à 19 h 30...Trop d'heures, c'était plus possible...Quand ont dit que normalement ils ne peuvent pas nous laisser comme ça, une apprentie toute seule dans un rayon, et je leur avais dit mais ils ont pas bougé... Ils ont dit que c'était comme ça et que si ça me plaisait pas, je devais prendre la porte [...] Voilà...J'ai dit tant pis, je ne vais pas continuer comme ça...Je n'y arrivais plus... Je rentrais et je devais quand même m'occuper de faire à manger et tout ça, et après seulement aller me laver et me coucher, je n'avais plus de temps à moi, ce n'était plus possible [...] Je l'ai mal pris parce que tu vas t'inscrire là-bas et ils te disent qu'ils seront là pour toi, et tchik et tchak, et pour finir non... Ils ont dit, on est là pour vous aider et tout...Et en fait, bah pas du tout...J'avais la haine...c'est tout. »*

#### *1.1.6. Le respect des règles et du contrat.*

Le non respect des règles est central dans l'explication du non-recours à l'offre de formation et plus précisément de l'abandon du parcours. Ce constat vaut pour l'école également et avec les institutions en général. Les discussions dans le focus group confirment que les jeunes rencontrés ne sont pas opposés à des critères de sélection, des cahiers des charges à respecter, des engagements à tenir, des démonstrations de comportements... Cela leur paraît « normal », mais tant que leurs interlocuteurs tiennent leurs engagements. Or pour eux, c'est loin d'être le cas.

Cette réciprocité fait défaut par exemple quand leurs interlocuteurs n'apportent rien en retour (reconnaissance, encouragement, conseils adaptés...) ou restent campés sur une observance stricte, administrative, des règles ou d'une convention de stage. Sans compter les situations qui paraissent scandaleuses pour les jeunes, lorsque les réponses tardent ou ne parviennent jamais. Sur ce plan, les institutions qui gèrent l'ouverture de droits à des aides sont évoquées en premier ; par exemple : « Quand il faut attendre un an pour avoir son allocation chômage, et rien

---

<sup>82</sup> La formation en apprentissage est l'un des domaines d'action prioritaires éligibles à un financement du Fonds social européen. Les États membres aident les apprentis à poursuivre ou à achever leur apprentissage en trouvant d'autres employeurs ou en les aiguillant vers des programmes de l'enseignement et de la formation professionnels en établissement. Cf. Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP), 2009, « Apprendre en temps de crise », *Note d'information*, novembre [en ligne].

pendant tout ce temps, c'est un peu gros ». Les jeunes parlent d'« abus » « quand on fait miroiter l'aide comme carotte ». Et forcément de leur point de vue, ce non respect des engagements, des règles et des responsabilités est cause de non demande ou d'abandon, et de méfiance accrue dans les institutions.

Ces constats nous font retrouver les discussions assez classiques sur la nature du contrat comme organisant le lien social indispensable, car il offre la possibilité d'ordonner au plus loin les relations sociales<sup>83</sup>. Sauf que le contrat n'organise rien quand il n'est pas respecté, c'est-à-dire lorsqu'il n'est pas établi sur / ou sort de relations d'obligation réciproques. Ici le non respect des engagements porte sur l'information insuffisante ou trompeuse, sur l'illusion du débouché professionnel, mais aussi sur la non réception de l'aide assortie au contrat (notamment non-recours frictionnel). Dans ces conditions, le contrat ne facilite pas – comme il le devrait – l'intégration sociale car il est dévoyé ; les jeunes ont alors le sentiment d'être lésés sinon dupés dans leur citoyenneté, c'est-à-dire dans leur liberté de contractualiser, et leur choix d'avoir contractualisé. Et le contrat passé ne met pas non plus à l'épreuve la citoyenneté qui découle du contrat, car les jeunes ne sont plus à même – dans ces conditions – d'accepter les obligations qui leur sont faites. Les jeunes qui ne recourent pas à cause de cela s'affranchissent en quelque sorte d'une citoyenneté qui n'existe pas ou en tout cas qui leur paraît non respectée.

En introduisant la dimension contractuelle, le non-recours qui peut apparaître au travers de situations précises, est à questionner comme comportement à dimension politique. Ce non-recours par non demande ou par abandon peut en effet exprimer le refus de la « condition de dominé », comprise au travers du sens donné par Pierre Bourdieu au concept de domination. En refusant le contrat quand il leur paraît biaisé, les jeunes ne refusent pas l'idée même de contrat, en tant que structure objective, mais la domination « douce » de la contrainte qui existe dans le dévoiement, non respect... des termes du contrat. Chez Bourdieu, les structures incorporées, devenues inconscientes, qui organisent les relations, les rythmes... dans le rapport aux prestataires (les délais qui s'allongent, les demandes exorbitantes, les non réponses...), sont justement les vecteurs de l'acceptation (qu'on laisse passer) de la soumission (qu'on ne voit même plus). Chez Bourdieu, la condition de dominé n'est pas explicable en termes de choix de conduite ou de devoir d'obéissance, mais dans une adhésion qui va se soi. Quand les jeunes refusent non pas le principe du contrat, mais la façon dont il est mis en œuvre, ils refusent leur condition de dominé. Que nous disent-ils d'eux ? Sinon, ainsi, qu'ils sont citoyens.

C'est à ce constat général de nature politique que nous conduisent aussi d'autres observations, comme : le refus du projet, quand il n'émerge pas d'une démarche et préalablement d'une écoute ; le refus de la longue durée, quand elle ne tient pas compte des difficultés d'existence avec des solutions de soutien ; la méfiance dans les débouchés affichés (quand ils le sont), qui ne débouchent pas ou au mieux que sur des formes d'emplois atypiques qui conduisent à aggraver

---

<sup>83</sup> ERBES-SEGUIN Sabine, 1999, *Le contrat. Usage et abus d'une notion*, Paris, Desclée de Brouwer.

l'insécurité des trajectoires de vie<sup>84</sup> ; etc. Dans ces conditions, l'estime de soi est nécessairement mise à mal, d'autant plus même que les situations en question portent sur le sens même de la relation contractuelle qui, par essence dans nos systèmes politiques et démocratiques, occupe une place centrale dans la fabrique de la citoyenneté.

#### 1.1.7. *Les ressources matérielles.*

En même temps, les conditions de la réussite du stage et de la formation par alternance dans son ensemble dépendent de nombreux autres acteurs dans la mesure où un parcours en formation nécessite généralement d'apporter une réponse à un certain nombre de besoins matériels (déplacement, hébergement...). Or ceux-ci sont loin d'être toujours garantis. Les limites propres à d'autres politiques publiques constituent alors une difficulté pour suivre une formation, sinon même un obstacle rédhibitoire pour en entreprendre une, quand par exemple le manque de transports publics ou d'hébergement abordable empêche finalement un jeune de s'inscrire dans une formation éloignée de son domicile. Cela a même des effets sur les attentes des jeunes qui espèrent entrer en formation. Lorsque l'activation d'une allocation chômage dépend du suivi sans anicroche d'un parcours en formation, les jeunes ont tendance à choisir une formation moins exigeante ou coûteuse pour eux afin d'éviter d'être radiés de l'Office national de l'emploi (ONEM)<sup>85</sup>. Ils abaissent leurs souhaits, craignant tout perdre s'ils ne sont pas certains de pouvoir être assidus.

Du côté des organismes, les moyens financiers ne sont apparemment pas suffisants non plus pour assurer les conditions nécessaires au suivi d'une formation, quand les jeunes doivent se déplacer, se loger, faire garder un enfant... Malgré ses efforts pour déployer des aides connexes (aide au déplacement, accueil de jeunes enfants...), l'Office wallon de la formation professionnelle et de l'emploi (FOREM), par exemple, rencontre des difficultés pour assumer les coûts sociaux d'un parcours en formation, même lorsque les situations sociales présentent un caractère d'urgence (les cas de jeunes femmes avec enfants sont notamment signalés, comme ceux d'autres jeunes sans solution d'hébergement quelque peu stabilisée). On en revient alors à la sélection des publics. Cet organisme, comme d'autres, est alors conduit à opérer une sélection (« écrémage ») des publics sur les mêmes bases et pour les mêmes raisons (en particulier les limites des budgets de formation) quand bien même des évolutions législatives récentes ont réduit l'éligibilité aux formations proposées par le FOREM.

Les discussions lors du focus group font apparaître l'idée et peut-être le besoin de formations séquencées dans le temps, par modules. L'avantage serait à la fois de faciliter une alternance entre formation et « activité alimentaire » permettant d'assurer les ressources financières minimum, mais aussi de laisser le temps d'intégrer les acquis des temps de formation. Dans ce cas, les modules de formation devraient présenter des objectifs de professionnalisation précis,

---

<sup>84</sup> Ce que confirme l'étude des politiques d'insertion professionnelle des jeunes en France, en particulier : ISSEHNANE Sabina, 2009, « Les politiques publiques d'insertion professionnelle des jeunes : la France peut-elle s'inspirer des expériences étrangères », *Revue Interventions économiques*, n° 40 [en ligne].

<sup>85</sup> L'Office National de l'Emploi est l'institution publique de sécurité sociale qui gère le système d'assurance-chômage ainsi que certaines mesures pour l'emploi. Il est aussi compétent pour le système d'interruption de carrière et de crédit-temps

en réponse au besoin de clarté et qualité de l'offre. De façon spontanée, ces échanges s'inscrivent dans l'idée d'une offre par blocs dans le but de s'adapter aux parcours individualisés. Il est alors rappelé dans le groupe que ce modèle – qui n'est pas sans évoquer le débat général sur la refondation des systèmes de protection sociale et d'activation<sup>86</sup> – est à l'œuvre en promotion sociale, où il est possible de procéder par des « formations décalées » (par alternance) ; sauf que cette possibilité présente un niveau d'exigences à l'entrée qui n'est pas forcément accessible aux jeunes en décrochage. La promotion sociale est accessible aux jeunes de plus de 18 ans. En fonction des formations que l'on désire suivre il faut un certain niveau ou passer un test mais il y a aussi moyen d'obtenir son Certificat d'enseignement secondaire supérieur (CESS) via la promotion sociale.

## **1.2. Des difficultés pour revenir dans le secondaire après un passage en formation professionnelle.**

Le retour dans le secondaire après un passage en formation professionnelle est un autre scénario. Là aussi, le retour peut se heurter à des obstacles qui font que le droit à être scolarisé, du fait de l'obligation scolaire des jeunes de moins de 18 ans, n'est pas nécessairement respecté. Parmi les explications reçues dans le groupe référent, il y a des raisons institutionnelles, liées en particulier à l'organisation décentralisée de la Belgique mais surtout de concurrence entre les systèmes. En l'espèce, la mobilité entre systèmes de la formation et de l'enseignement n'est pas organisée. En effet, un jeune qui a quitté l'enseignement pour entamer une formation à l'IFAPME ne pourra réintégrer l'enseignement qu'au niveau où il l'a quitté donc sans reconnaissance du parcours en dehors de l'enseignement<sup>87</sup>. Ce constat est bien entendu trop sommaire pour donner lieu à une interprétation. Aussi, un travail d'expertise particulier pourrait-il chercher à indiquer précisément les obstacles institutionnels dans les parcours scolaires et de formation des jeunes, et sur les possibles difficultés rencontrées par le Service de l'aide à la jeunesse (SAJ) qui a pour mission notamment d'éviter la non scolarisation. Toutefois, l'absence de propositions faites aux jeunes de moins de 18 ans qui décident de sortir ou qui sont amenés à sortir d'un parcours en formation professionnelle, et qui souhaiteraient (ré)intégrer l'enseignement professionnel, technique ou général, interroge à la fois la responsabilité des organismes de formation, de l'enseignement et des Pouvoirs publics lorsque les jeunes veulent retourner dans l'enseignement et le besoin de maillage institutionnel pour accompagner ce retour.

### *1.2.1. La responsabilité des organismes de formation en cas de retour dans l'enseignement.*

En premier lieu, il convient de relever une sorte de « barrière mentale » dans la façon que les acteurs appréhendent la notion de scolarisation obligatoire. Le groupe référent reconnaît que chez la plupart des professionnels le rapport aux jeunes n'est pas le même selon qu'il s'agit de jeunes de moins de 18 ans qui, du fait d'orientations laborieuses et de parcours chaotiques,

---

<sup>86</sup> En particulier, JENSON Jane, 2006, "Social Investment for New Social Risks: Consequences of the LEGO Paradigm for Children", paper prepared for: LEWIS Jane (ed.), *Children in Context: Changing Families and Welfare States*, Edward Elgar Publishing [en ligne].

<sup>87</sup> Conditions d'admission et sanction des études telles qu'organisées par l'Arrêté royal relatif à l'organisation de l'enseignement secondaire du 29 juin 1984 en sa version coordonnée.  
[http://www.galilex.cfwb.be/fr/leg\\_res\\_01.php?ncda=10450&referant=101](http://www.galilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=10450&referant=101)

souhaitent revenir dans l'enseignement qu'il soit professionnel, technique ou général, ou bien de jeunes majeurs. Pour ces derniers, quels que soient les parcours individuels, l'idée d'un retour vers une formation initiale paraît incongrue car discordante avec l'idée généralement admise qu'à un certain âge (l'âge de la majorité civile) il ne peut s'agir que de formations directement tournées vers l'accès à un métier et un emploi. Pour cette catégorie d'âge des 18 ans et plus, les professionnels n'auront pas le même positionnement en ce qui concerne la circulation entre systèmes de la formation et de l'enseignement, au sens où ils ne chercheraient pas nécessairement à activer toutes les solutions possibles comme ils le font apparemment pour les plus jeunes « pour lesquels chacun doit faire le maximum ». Des considérations liées aux moyens disponibles, mais aussi au nombre et à la complexité des situations à traiter, entrent également en ligne de compte quand il s'agit de jeunes de plus 18 ans.

Cela étant, si les organismes de formation professionnelle ont intérêt à amener le plus grand nombre au bout de leur parcours – les bons résultats déterminent pour une part les subventions publiques –, ils ne sont pas pour autant dans l'obligation de trouver une solution quand le parcours s'interrompt et que cette interruption ne relève manifestement pas de leur fait ou de celui de l'entreprise qui accueille le jeune en alternance. Dans ce cas, les jeunes qui quittent (abandonnent) d'eux-mêmes une formation ont à se débrouiller seuls. Se pose alors la question des acteurs relais qui peuvent les aider et les accompagner dans un retour vers l'enseignement technique ou général.

### *1.2.2. Le besoin de maillage institutionnel pour accompagner le retour dans l'enseignement secondaire depuis un passage en formation professionnelle.*

Le besoin de maillage avec les professionnels de l'accompagnement social et éducatif est fortement souligné par le groupe référent, car si en principe le passage entre le système de la formation et celui de l'enseignement est assuré, c'est loin d'être le cas en réalité. Dans la meilleure des situations, c'est-à-dire lorsqu'une solution peut se présenter pour revenir dans un enseignement technique ou général, il faut généralement des mois avant que la réintégration ne soit effective, du fait même des calendriers d'inscription. Les difficultés à circuler entre les systèmes paraissent en effet importantes. Sur cette question majeure, de la souplesse semble être actuellement attendue d'une réforme de la formation par alternance, introduite début septembre 2015, qui viserait notamment à permettre une meilleure mobilité entre les systèmes de formation et d'enseignement.

## **2. Le retour : un processus de (re)construction de l'individu autonome.**

### **2.1. Le temps qui passe.**

Sortis du système scolaire, l'idée première des jeunes n'est pas de retourner vers un système de formation, quel qu'il soit. Il peut se passer un ou deux ans, parfois plus, pour que cette idée fasse

son chemin, sans que les jeunes aient nécessairement recours aux institutions d'insertion. De façon générale, l'analyse sociologique des parcours tend à faire remarquer l'importance des autrui significatifs pour accompagner ces temps de non-recours<sup>88</sup>.

### 2.1.1. *L'importance des autrui significatifs pour amortir les ruptures.*

La situation des mineurs d'âge est éclairante par sa singularité. L'on se rend compte à travers plusieurs situations de l'importance des supports sociaux pour amortir et accompagner les ruptures précoces. La présence et le soutien d'un parent permet à l'élève qui décroche de souffler en dehors de l'école pour mieux se relancer dans son parcours scolaire. Dans deux situations différentes, l'évolution de la relation parent-enfant permet de ne pas couper les ponts, ni avec la famille, ni avec l'école. Dans ces deux situations, les jeunes ont développé une vie hors-école (les sorties nocturnes et la passion pour la musique électronique) qui leur a permis de s'aménager un espace d'autonomie. Ce n'est qu'après un certain temps en dehors de l'école, à vivre autre chose, qu'ils ont pu reprendre le fil de leurs parcours scolaires. L'inflexion de la posture éducative des parents a permis de ne pas faire de ce temps d'expérimentation une rupture nette et définitive.

#### **L'importance du soutien familial**

**Julia, 20 ans** « *Au début ça ne se passait pas très bien, mais j'ai vraiment de très bonnes relations avec ma maman, elle est vraiment cool, très cool. Cool avec ses limites. Au début je me disais qu'elle n'acceptait pas, elle me disait qu'il fallait retourner à l'école que ce n'était pas bien. Elle n'avait pas une bonne image de moi. Elle devait se dire : qu'est-ce que je vais faire avec elle. Heureusement j'ai changé [...] Je pense qu'elle s'est dit que si elle continuait à être méchante, elle m'engueulait à longueur de journée, ça va peut-être la pousser à faire encore plus de bêtises, ou bien partir... il y a beaucoup de gens qui fuguent. Alors que si je reste cool, elle va rester à la maison. Elle ne fait rien, mais elle reste à la maison. Ça peut être ça. Mais je ne sais pas vraiment ce qui lui est passé par la tête. Mais je pense qu'elle a eu peut-être cette réflexion là... Je m'en voulais par rapport à elle. On est là toutes les deux, je me disais que ça ne se faisait pas par rapport à elle. Et c'est ça aussi qui m'a remis en question. J'ai réfléchi, et je me suis dit il vaut mieux qu'elle soit fière de moi. »*

**Julien, 15 ans** « *L'année passée j'y allais à peu près une semaine sur deux, parce que là je commençais à avoir une passion, alors on va dire que j'ai laissé un peu les études et tout ça sur le côté pour faire plus ma passion, parce que je voulais vraiment faire ça quoi. Ca s'est fait un peu tout seul on va dire. Je veux dire j'avais tellement envie de faire ça que j'ai complètement oublié le reste pendant ce temps. Ca a commencé il y a maintenant presque un an et demi que je voulais devenir DJ. Je vais chez mon père presque tous les jours, j'ai mon matériel là-bas. Je dors chez ma mère et je suis la journée chez mon père. »*

<sup>88</sup> MUNIGLIA Virginie, ROTHE Céline, 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*, n° 1.

Le soutien familial et le maintien d'une relation éducative sont des conditions importantes mais non suffisantes. En effet, dans le cas de Julien, c'est la conjugaison du soutien familial et de l'action du SAJ qui a permis un retour dans un SAS. Dans les mots de Julien, c'est avant tout l'exercice de l'obligation scolaire et les menaces du SAJ qui finissent par le convaincre d'opter pour le SAS, là où une médiatrice scolaire se heurtait jusqu'alors à ses multiples stratégies d'évitement. Lors de l'entretien, son père donnera bon nombre d'éléments, dont Julien n'avait pas toujours connaissance, qui témoignent de l'importance de la mobilisation permanente d'un parent pour qu'une action s'organise en réponse à la situation de l'enfant. Julien apprécie d'ailleurs l'approche systémique du SAS et la prise en compte de la relation parent-enfant dans le processus de rattachement.

### **La conjugaison du soutien familial et de l'action publique**

**Julien, 15 ans** « Avec la médiatrice on se mettait à table, on parlait des possibilités que j'avais, de pourquoi je faisais ça...Il y a des fois, je le dis franco, ça m'emmerdait un peu parce que j'avais autre chose à faire, parce que j'avais ma passion et à ce moment-là je ne voulais faire que ça...En fait elle a rien su faire parce que je ne voulais pas. Je pense que si elle venait pas, à l'époque, c'était pareil... Je me disais si ça lui fait plaisir de venir bah qu'elle vienne quoi ! En tout cas, la femme, elle était super sympa quoi... C'est pas non plus que ça me posait des problèmes qu'elle vienne une fois par semaine [...] » **Père de Julien** « Il y avait eu pas mal d'entretiens puis il n'a pas toujours tenu ces engagements et à un moment donné elle ne savait plus quoi faire non plus. Et j'ai eu un rendez-vous avec le Directeur du SAS, la médiatrice, et mon fils, mais, monsieur n'est pas venu. On s'est retrouvés comme des chiens de fusil tous les trois et c'est à ce moment-là que la médiatrice a dit maintenant il faut que je passe la main au SAJ, donc c'est le niveau encore un peu au-dessus, plus répressif je vais dire. Enfin on s'est retrouvés au SAJ, on a eu un rendez-vous, la médiatrice est venue aussi et depuis cette entrevue-là, il a compris qu'il avait une épée de Damoclès au-dessus de sa tête et que ça devenait sérieux quoi. » **Julien** « Bah tu m'avais pas dit qu'elle t'avait dit qu'elle allait appeler le SAJ hein ! [...] De toute façon c'est fait [...] Je pense que d'un côté c'est bien que j'ai eu affaire au SAJ parce que ça m'a fait le déclic, peut-être que ça ira mieux, j'espère que ça ira mieux [...] J'ai reçu la lettre, moi je m'en foutais un peu, même jusqu'au rendez-vous je m'en foutais. C'est après le rendez-vous que j'ai commencé à me dire, ah ouais ça rigole pas. [...] Ils te disent un truc et tu es obligé de le faire, autrement tu vas au tribunal du droit et il décide, soit tu vas en internat ou tu vas... comment dire... t'es placé ou des trucs comme ça quoi. [...] Alors on avait plusieurs possibilités, on avait fait pour ou contre pour chaque possibilité, retourner à la même école, le CEFA, le SAS, l'étranger. C'est moi qui ai choisi le SAS. [...] Ca avait l'air pas mal parce que je n'avais pas besoin de retourner à Don Bosco et qu'on me pose des questions, et aussi ça pourrait m'aider pour l'année prochaine pour les cours et faire mon métier et reprendre goût à l'école quoi [...] Au SAS j'ai eu rendez-vous avec une dame, je lui ai dit que j'ai envie de...qu'ils soient plus autoritaire, avec mes parents, pas qu'ils me disent de ne pas sortir et tout ça parce que ça je dirais...j'adore sortir quoi... Mais pour l'école quoi. Si un jour j'ai pas envie d'aller à l'école, qu'ils me forcent, même si je râle ou quoi. »

Ceci étant dit, les histoires familiales font que les parents ne sont pas toujours des alliés dans le processus de rattachement de leurs enfants, soit qu'ils sont en conflit ouvert avec leur enfant, soit qu'ils ne sont tout simplement pas là. A ce moment là, des dispositifs de prise en charge peuvent venir soutenir ponctuellement ou au long cours le parcours de vie des individus. C'est ce qui a pu se passer pour Boris. Suivi depuis sa première enfance par le SAJ, Benoît a atterri dans un SAS après un temps de décrochage total. Le SAS était plus une solution de secours pour éviter de retourner à l'école, une situation qui semble fréquente et sur laquelle les éducateurs s'appuient pour travailler. Il n'avait alors pas encore rattaché. Pour Boris, l'autrui significatif n'a pas été sa mère ou son père mais l'équipe éducative avec qui il a mené un travail qui a modifié radicalement son rapport à lui-même et à l'école.

### **L'équipe éducative d'un SAS comme autrui significatif**

**Boris, 17 ans** « *Au bout d'un moment, on en a eu marre, on a évoqué la possibilité du SAS. Donc moi j'ai été preneur pour faire ce projet-là, donc j'ai passé mes examens et puis après j'ai été inscrit au SAS. J'ai commencé en janvier 2015 [...] C'est surtout que je me suis décidé à mon avis, le fait que j'étais plus sous obligation scolaire... enfin sous obligation scolaire... j'étais plus obligé de participer au cours de cette école-là de ma section mais j'ai été obligé d'aller au SAS et je me suis dit tiens le SAS c'est pas comme une école je ne vais pas voir la même chose, ça pourrait être chouette. J'étais surtout content de ne plus être obligé d'aller à l'école, enfin dans cette école-là et de devoir aller au SAS à la place. A mon avis c'est surtout ça qui m'a décidé au début [...] J'avais l'impression que je pouvais me confier plus facilement, ils étaient... Ils avaient pas la même manière de... C'était leur côté humain qui parlait, pas leur côté boulot, parce que la plupart des gens qui sont au SAS ils sont pas éducateurs de formation donc ils font ce boulot là avec leur côté humain et pas avec leur côté psychologue et tout ça... Donc il y a plus de contacts et il parle plus facilement, ils nous font comprendre plus facilement les choses... Ils sont là pour nous aider et même après, si tu as encore des difficultés, tu peux toujours venir leur parler même si t'es plus au SAS. Ils sont toujours là, ils se souviennent de toi et sont toujours là pour t'aider [...] Ils mettent tout leur temps libre disponible, et ils font des heures de dingue pour qu'on réussisse et je me suis dit que par respect pour ces personnes-là, je ferais quand même bien de les écouter, parce qu'ils font tout, ils mettent tout leur temps possible pour nous et quand on leur rend pas la pareille je trouvais ça un peu dégueulasse [...]» « *Parce que je savais bien que je pouvais leur parler et qu'ils avaient pas le droit de répéter ce que je leur disais. Oui c'était vraiment important la couverture là-dessus [...] Au SAS, ils font des rapports oui, mais c'est privé, si tu veux qu'il y ait pas quelque chose qui apparaisse dans ton rapport bah il apparaît pas [...] on a le droit de le récupérer.* »*

**Julien, 15 ans** « *Si ça pouvait me redonner le goût à l'école, au moins j'aurais plus tous ces problèmes-là, le décrochage... Plus m'absenter déjà, et même si je m'absente un jour, y retourné le lendemain, direct [...] Je sais pas comment expliquer... Je veux dire me sentir, que j'ai... Peut-être pas envie d'aller à l'école mais que je sache que c'est quelque chose que je suis obligé de faire quoi ! Que je me sente moi-même obligé. Que c'est pas quelqu'un d'autre qui va me dire tu dois aller à l'école, que c'est moi qui vais dire ouais je vais à l'école. J'aimerais que ce soit naturel quoi, j'ai envie d'aller à l'école autrement, je voudrais pas me forcer...»*

Il serait faux d'affirmer qu'un autrui significatif équivaut à un autre, ni que les dispositifs publics viennent suppléer l'absence de la famille. Les individus se construisent avec la vie qui leur est donnée de vivre et font avec, ou sans. Deux situations au moins s'apparentent manifestement à ce qu'a pu connaître Boris en termes de violences familiales et de précarité économique. Or, Albert et Pauline, n'ont pu compter avec le soutien d'un acteur extérieur à la famille. Les signaux d'alerte existaient mais n'ont pas été saisis, laissant les individus livrés à des situations d'extrême pauvreté. A ce compte là, comme dans d'autres situations moins marquées par la violence, quitter l'école et chercher à accéder à l'emploi rémunéré est une façon de s'échapper ou de s'émanciper d'un contexte familial trop pesant. Sans pouvoir généraliser, on comprend à travers ces différents exemples le rôle des parents pour qu'une action puisse prendre cours. Paradoxe déroutant, le ou les parents doivent être présents et volontaires pour que leur enfant et eux-mêmes puissent bénéficier d'un soutien qui prévient et accompagne les ruptures.

### 2.1.2. *L'usure des petits boulots et du chômage.*

Une fois quitté le système scolaire, l'intention première de la plupart des personnes rencontrées n'est pas de se rediriger vers la formation professionnelle. Peu ou pas diplômées, elles se confrontent alors au marché de l'emploi, quitte à accepter, pendant un temps, des métiers pénibles, précaires, et peu valorisants.

Deux couples de raisons expliquent que les personnes se tournent vers l'emploi après s'être détournées de l'école. Si les situations de pauvreté et de précarité sont fréquentes et parfois très prononcées, cette confrontation au marché de l'emploi n'est pas seulement un impératif financier mais signe aussi une envie d'indépendance et se veut comme une preuve d'autonomie. Le premier couple de raisons a donc trait aux besoins économiques de la vie d'adulte à laquelle les personnes aspirent. Certains n'ont de toute façon pas d'autres possibilités que d'essayer de gagner leur vie. Mais y compris dans ces situations contraintes par la nécessité économique, les personnes aspirent dans le même temps à devenir indépendante pour gagner en autonomie. Le deuxième couple de raisons a trait à la reconnaissance sociale recherchée par les personnes. D'une part, les personnes sont désireuses de tourner la page de l'école, un univers au sein duquel elles ne se sont pas senties reconnues ; d'autre part elles aspirent à prouver leur valeur ailleurs, dans cet univers adulte qu'est celui de l'emploi.

#### **Se confronter au marché de l'emploi pour devenir adulte**

**Pauline, 23 ans** « *La mort de mon père, ça m'a fait murir, d'abord ça m'a boosté pour trouver du travail et tout ça, pour me prendre en main, on va dire ça. Après le décès de mon père, tout s'est bousculé, tout s'est chamboulé, après j'ai plus pensé à l'école. Je m'en foutais, j'en avais marre, ça n'allait pas, ça n'allait déjà pas trop j'avais des soucis à régler, des petits problèmes, beaucoup de questionnements, donc l'école, non, ce n'était pas une priorité [...] Et après une fois qu'on a arrêté l'école, le fait de ne plus aller à l'école, bah on aime bien, on est jeune, on dit ah moi je suis grand, je ne vais pas l'école, je travaille déjà, je fais partie du monde des adultes. Mais après je me suis rendu compte que c'était que de la merde en fait (rires) [...] Quand j'ai commencé, j'avais 17 ans. J'ai*

*commencé à Bruxelles, j'ai travaillé au noir. Après, mes 18 ans, j'ai eu des contrats... C'était pas facile. Parce que voilà, j'avais un peu d'argent pour dire de manger et tout ça, mais pas pour dire de me lancer et de m'assumer [...] Enfin j'ai été un peu où le vent m'emportait ! (Rires) Se débrouiller je pense que le mot est quand même... Ouais j'ai survécu quoi. Parce que pour moi ça fait allusion à débrouillard. Quelqu'un qui est débrouillard, c'est quelqu'un qui s'en sort ! Alors ça me perturbe un petit peu se débrouiller tu vois ! (Rires) C'est plutôt je me suis démené, comme j'ai pu, voilà c'est ça. »*

**Camille, 26 ans** *« J'ai arrêté l'école en cinquième, donc c'est l'avant-dernière année, donc j'ai arrêté pour partir aller vivre avec mon copain en France et alors donc j'ai commencé à travailler là-bas, donc mon premier emploi a été en France [...]Voilà, moi j'ai toujours été un peu comme ça, un peu vadrouilleuse ! [...] J'avais 18 ans. Voilà, vogue la galère ! Oui je me suis dit qui vivra verra. Ma mère n'avait pas trop d'espoir étant donné que je n'avais pas fini mes études et...elle me disait que je ne travaillerai pas mais voilà je crois que c'est au bout de deux mois là-bas que j'ai réussi à trouver une place. J'ai été femme d'ouvrage. Je dépannais un peu tous l'hôtel on va dire, des fois je faisais le linge, la blanchisserie, des fois j'aidé au restaurant, et puis normalement, mon vrai poste, c'était le nettoyage quoi, nettoyage de chambre et tout ça... En noir je me faisais 100 € la nuit 5 nuits par semaine mais je cumulais ma maison de repos en même temps donc le matin je partais de ma nuit et j'allais en maison de repos faire mes ménages. Oui j'ai quand même donné quoi hein ! [...] J'en retiens que quand on nage un peu, on n'apprend jamais mieux que par soi-même ! (rires)... Oui franchement, même si je suis revenue j'en retiens de bonnes choses, ça m'a appris plein plein de choses, franchement plein. J'étais toute seule, à me débrouiller vraiment toute seule pour beaucoup de choses, et quand je vois ma sœur qui est plus grande, dès qu'il y a un problème avec les papiers c'est maman, qu'est-ce que je dois faire avec ça ? Moi, voilà, je ne demande pas ça à ma mère. »*

Passer de l'école à l'emploi, c'est donc aussi tourner la page des verdicts scolaires et chercher à prouver sa valeur ailleurs. C'est dans ces dispositions que les jeunes arrivent sur le marché de l'emploi et s'y confrontent, certes marqués par leur expérience scolaire mais avec cette aspiration à l'autonomie et une adhésion marquée à la société du travail. Les jeunes espèrent alors trouver leur place<sup>89</sup>.

L'épreuve du marché de l'emploi pourra suivre alors deux lignes différentes :

Première ligne, les personnes s'engagent peu à peu dans une carrière précaire, une voie provisoire qui permet une indépendance économique relative. Les précaires entrent dans l'emploi via les agences d'intérim et/ou le travail non-déclaré, selon les besoins, au gré des opportunités. Dans un premier temps, cette situation peut convenir, au sens elle répond à une nécessité économique et ouvre le champ des possibles pour une vie plus autonome. Mais la situation des personnes reste vulnérable, quand elles sont dépendantes de la conjoncture économique et embarquées dans des relations professionnelles parfois difficiles avec les

---

<sup>89</sup> DUBET François, 2010, *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*, Paris, Seuil.

employeurs. Le manque de perspective d'évolution finit par faire perdre le sens originel de l'expérience précaire.

### **L'usure des petits boulots qui ne mènent nulle part**

**Camille, 26 ans** « *Après la rupture avec mon copain en France, je suis revenu ici en Belgique, de boulot en boulot, intérim par intérim, jusqu'au jour où là j'en ai eu un peu marre d'être convoquée un peu comme ça, comme ça arrange les sociétés. Etant donné que je n'avais pas terminé mes études, j'ai eu envie de mettre un petit peu toutes mes chances de mon côté, enfin de mettre un petit peu plus de chances de mon côté et donc là je viens de terminer une formation en base bureautique longue, donc voilà, je pourrai travailler à l'accueil ou comme secrétaire, enfin voilà, dans des choses un peu plus larges que le travail d'usine et la préparation de commandes [...] J'ai bien fait 7 ou 8 usines, plus du nettoyage, et j'en passe, des trucs voilà quoi, tout et n'importe quoi... J'ai fait plein de boulots différents, dans plein d'usines différentes avec plein de trucs différents, de la fourniture scolaire, aux olives, aux chaussures, à la mécanique voiture, c'était super varié, j'en ai quand même bien appris donc je ne regrette pas non plus du coup ! [...] Ce qu'il y a, ce que j'en ai marre, c'est de ne pas avoir une sûreté pour le lendemain. Je pourrais avoir un CDI par exemple, je m'en fous j'ai un CDI, je vais à gauche à droite il y a pas de problème, j'ai un CDI ! Ce qui fait chier c'est de ne pas avoir, de ne pas être sûr pour le lendemain, de ne pas avoir de certitude quoi ! Voilà, de ne pas avoir de certitude de pouvoir...voilà être indépendante hein, on en arrive au même ! Toujours ! Voilà on ne sait pas si demain il n'y aura pas un intérimaire qui travaillera mieux que soi, qui sera pris, peut-être que demain on ne conviendra plus. »*

**Pauline, 23 ans** « *J'étais plus dans ma phase je veux travailler, et après quand j'ai vu c'était quoi le monde du travail, j'ai compris. Je me suis dit, finalement... Bah c'est en se brûlant qu'on apprend. Avant je disais non, je vais travailler, je pensais que je connaissais et tout ça, mais après, quand j'ai vu le manque de respect des patrons [...] Ils te parlent un peu comme à un chien, tu es payé comme ça, parce que j'ai fait de la restauration, donc c'est un peu déclaré et le reste en noir, c'est je t'appelle, tu sais venir dans deux heures, si tu viens pas on te fait comprendre la fois d'après quand il vient travailler, on te fait un peu la tête, comme pour dire... C'est ça qui m'a un petit peu dégoûtée...Et puis c'est très très mal payé hein ! [...] T'as pas de diplômes, t'es rien, t'es à leur merci, ça me plaît pas...Vu que je suis quelqu'un de pas complètement débile et tout ça, ça m'angoissait pas mal de... De ressentir et de me faire passer limite pour une moins que rien... Tu es dans un secteur où tu n'évolues pas, tu sais que tu seras toujours au même stade, au même prix, et moi, faire sa toute ma vie jusqu'à mes soixante ans bah non je ne veux pas, je ne veux pas de cette vie-là. »*

**Marco, 23 ans** « *Trois ans, je suis resté trois ans, avec que des missions intérim, de dix-huit à vingt-et-un. J'ai eu mon accident à dix-huit ans, presque dix-neuf. Voilà, j'avais quelques missions mais bon, avec l'intérim t'as droit à rien. Tu fais de semaine, ouais tu as deux semaines de salaire mais après tu fais quoi ? Tu retombes toujours à la case départ. C'est pas un trampoline pour dire de t'envoyer quelque part l'intérim, c'est on dépanne, c'est une dépanne quoi. Il faut pas attendre quoi que ce soit de l'intérim. Ah oui bien sûr, ça m'arrivait de travailler trois quatre semaines et après c'était trois mois à la maison, sans rien faire, sans rien toucher, sans percevoir un euros [...] Oui bien sûr, tout le monde fait du travail au noir, tout le monde il a vendu un peu d'herbe, moi je*

*peux te dire parce que j'ai vécu ça. Je les ferais même plus [...] Sur les chantiers, tu vas forcément avoir des jeunes qui cavalent quand les gars de l'ONEM arrivent. Moi j'ai sauté du deuxième étage, contrôle en haut, t'es obligé de sauter autrement tu te fais casser. Tu as déjà droit à rien mais si en plus tu te fais casser, qu'est-ce que tu vas faire ? T'es cuit, t'es obligé de mettre la cavale direct, t'es obligé ! Combien de fois ? Et ouais, mais c'est pas une vie non plus, tu te lèves le matin et tu te dis mes tests encore m'arriver aujourd'hui ? Non, t'avances pas [...] En plus, vendre c'est pas pour dire mais t'es pas un Al Pacino, tu gagnes pas des millions, tu risques pour cinquante euros par jour, tu vois c'est pas rentable non plus, mais quand t'es obligé, t'es obligé, y'a rien à faire [...] Ouais c'est pas vrai, c'est la galère. Ok, tu vas aller acheter ton kebab, tu vas aller acheter tes cigarettes, tu vas aller en boîte, et le lendemain tu fais quoi ? Le lendemain tu es obligé de recommencer, tu vois ce que je veux dire. C'est un engrenage en fait, c'est l'argent facile, j'ai même pas envie de repenser à tout ça parce que c'est pas facile on va dire. Quelque part, au lieu de t'aider, ça t'enfoncé encore plus. Tu fumes un joint, deux joints, trois joints, dix euros par jour, après tu vends pour fumer gratuitement, tu vois, tu ne gagnes même plus d'argent, tu comprends ce que je veux dire, tu vends pour fumer, et c'est un engrenage [...] Il est faussement facile oui, c'est de l'argent faussé, c'est de l'argent faussé. Tu vois, aujourd'hui je travaille et à la fin du mois je suis content, même si je gagne pas trois mille euros, je gagne mille euros, je gagne cinq-cents euros, je suis content d'avoir cet argent-là et j'y prête attention. »*

Deuxième ligne qui retrace l'épreuve du marché de l'emploi, les personnes subissent de longues périodes de chômage, leur situation socioprofessionnelle s'enlise et se dégrade. La désillusion est cinglante pour ceux qui espéraient pouvoir surmonter l'expérience de l'école par l'épreuve de l'emploi et se prennent de plein fouet le mur du chômage. Au bout de quelques mois, l'aspiration à l'autonomie se teinte d'amertume. La dynamique s'éteint à petits feux et laisse place à des périodes de découragement.

### **Le découragement face au chômage**

**Marco, 23 ans** « *A la limite, tu peux même pas dire que tu vis, tu survis quoi. Bon, quand tu sors de chez toi c'est pour aller faire un petit tour à pied, parce que tu n'as pas d'essence à la voiture, tu n'as pas payé ton assurance, tu en as gros sur la patate... C'est un cercle vicieux en plus, c'est difficile...Ca va être déchéance un peu on va dire. Ouais, franchement j'en avais un peu marre, je ne faisais plus rien, je ne m'occupais plus de moi...Enfin ils m'avaient un peu comme je t'ai dit, coupé les ailes. Tu vois tes amis sortir, aller ici, aller là-bas, tu ne peux pas rester cloîtré chez toi, ou alors tu fais le con et tu fais des conneries, ou alors tu vas dans des associations tu te reprends en main, tu regardes tu essaies de te retourner à droite à gauche, et c'est ce que j'ai fait. »*

**Myriam, 19 ans** « *...Toujours je dormais... Enfin non mais j'avais rien à faire, alors je me réveillais vers midi ou 13 heures, j'avais rien à faire, je m'en foutais de la vie... J'étais un peu déprimé. Non pas bien à ce moment-là. Toute la période, pendant 1 an, parce que je pensais toujours à ça, je mangeais presque pas, enfin si je mangeais mais pas beaucoup... Enfin plus de confiance en moi, à ce moment-là.... Vu les antécédents, avant comment ça s'est passé ici, tout ça mélangé bah ça fait*

*ça, trop penser à ça, puis déprimée et voilà. Et trop stressée aussi... De pas avoir un avenir plus tard, je pensais à ça. Voilà, ça fait tout un mélange et après ça fait déprimer, stresser, tout ça. On mélange tout et t'oublies tout, tu fous tout dehors... »*

**Kilian, 27 ans** « *Pendant toutes les études on m'avait dit, à la fin, y'a du travail, y'a du travail. Oui il y a du travail, il faut quatre ans d'expérience [...] Voilà, je cherchais encore en publicité. Et puis, au bout de neuf mois, quand je commençais à avoir les rendez-vous avec le FOREM et l'ONEM là je me suis rendu compte qu'effectivement en publicité il n'y a rien [...] Donc j'ai très vite abandonné l'idée même de faire de la publicité en tant que métier, et à partir de là je suis tombé au... chômage ! Oui, par rapport à mon ressenti, alors après ça, ça a très vite décliné parce que aucune réponse, des réponses toujours négatives... pff [...] Oui, en fait on envoie des lettres de motivation des CV partout et on n'a jamais de réponse. Les rares fois où on a une réponse, le courrier qu'ils vous renvoient c'est voilà vous n'entrez pas dans les conditions mais nous gardons votre CV. C'est marqué sur tous les courriers types mais voilà, à un moment donné, de toute façon ça sert à rien, il y a aucune réponse ! Je venais de le faire pendant trois ans ! Trois ans de CV envoyés dans tous les sens, et les réponses que j'avais c'était les grosses boîtes du type Carrefour qui me renvoyaient des réponses types. »*

**Mathias, 20 ans** « *Et maintenant, à cause d'une situation familiale, j'ai voulu arrêter les cours, parce que je voulais habiter tout seul, et depuis j'ai pas trouvé de boulot...J'ai essayé de trouver du boulot un peu dans n'importe quoi, mais avec juste le CESS comme diplôme, c'est pas suffisant. Parce qu'on nous demande plus de qualification, et j'en avais pas. Bah sur les recherches que je faisais sur Internet, je trouvais quasiment rien où je pouvais postuler. Il fallait tout le temps des diplômes supérieurs, ou le permis [...] J'ai l'impression d'avoir perdu du temps, parce que je n'ai pas fait grand-chose...Enfin je me dis en même temps, quand j'ai essayé de faire des choses, ça ne marchait jamais... Plein de fois où j'ai essayé de trouver du boulot, mais pas moyen de trouver...Ou les rares fois où j'ai eu une réponse positive et que j'ai eu un entretien, bah ça se finissait là...C'est compliqué quand même...même quand on bouge et qu'il n'y a pas de résultat, on est moins motivé [...] J'ai l'impression qu'on a une mauvaise image des jeunes parce que je vois partout sur Internet et tout ça qu'on dit que les jeunes sont feignants, qu'ils ne travaillent pas, plein de trucs comme ça, alors que ce n'est pas forcément notre faute, qu'il y a de moins en moins de travail. Et maintenant, souvent on dit qu'il faut plusieurs années d'expérience et on n'a pas d'expérience donc on peut pas vraiment rentrer dans... On peut pas vraiment l'avoir ce boulot. Donc si personne ne nous accepte sans expérience, bah on peut pas en avoir quoi ! Je le prends un peu mal en étant moi-même un jeune parce que comme je le disais, il y a de moins en moins de boulot, ça devient compliqué [...] Jamais, je n'ai jamais eu de travail...C'est dommage, ça aurait pu m'aider, mais comme je ne trouve pas...Enfin je pense qu'ils ne laissent pas vraiment la chance aux jeunes d'essayer quoi. »*

Dans un cas comme dans l'autre, les situations des jeunes peu ou pas diplômés ont tendance à s'enliser et à se dégrader, entre ceux qui cherchent sans trouver et ceux qui peuvent trouver sans avoir le sentiment durable d'avancer. C'est l'usure de l'expérience précaire et/ou du chômage qui amènent les personnes à repenser à un projet de formation. L'usure des petits

boulots et du chômage que les jeunes expriment est significative de leur peur pour l'avenir, alors qu'ils subissent (comme un très grand nombre de leurs congénères) la généralisation des *bullshit jobs* (ces « métiers à la con ») dénoncés, notamment, par David Graeber<sup>90</sup>, anthropologue américain à la London School of Economics, ou tout récemment dans d'autres dénonciations<sup>91</sup>. Le besoin de sortir de l'impasse d'une scolarité interrompue et d'un manque de formation est d'autant plus prégnant que dans le contexte de crise du marché du travail, la crainte est grande de ne pas rattraper les difficultés d'insertion sur le marché du travail induites par ces parcours chaotiques, soit « l'effet cicatrice » dont parle sociologue Louis Chauvel<sup>92</sup>.

### 2.1.3. L'âge qui avance et le travail sur soi.

La partie précédente peut laisser l'impression que les intentions de retour vers la formation seraient essentiellement le fruit d'une résignation ou d'un renoncement. Ce n'est pas véritablement ce que donne à voir le récit des personnes rencontrées. C'est précisément par ces épreuves qui jalonnent les parcours, par ces temps de non-recours et de retour au recours, que les personnes affirment devenir adultes. Ce qui ne veut pas dire qu'elles ne regrettent rien, mais plutôt qu'elles continuent à avancer, malgré tout.

A l'image d'une confrontation au marché de l'emploi qui porte l'espoir d'accéder à une vie d'adulte, les intentions de retour vers la formation témoignent d'une aspiration à une autre vie, plus stable et plus valorisante. Les retours sur expériences sont le support d'un travail sur soi qui se réalise au fil du temps qui passe. La vie qui avance laisse aux individus matière à revenir sur leurs parcours. Dans l'ensemble, plus les jeunes prennent de l'âge, plus leur discours est réflexif.

La borne d'âge des 18 ans, marquant la fin de l'obligation scolaire et le passage à la majorité civile, est un repère structurant pour les individus. Des envies de repartir vers l'enseignement ou la formation renaissent et peuvent se réaliser, même si les individus ont parfois le sentiment de se heurter à la difficulté de revenir sur ses pas dans un système scolaire aux filières hermétiques.

Pour les mineurs d'âge, l'horizon et l'approche de la majorité porte la promesse de l'accès au statut d'adulte. Le cap des 18 ans est un marqueur fort du passage à l'âge adulte qui implique de nouvelles responsabilités, de nouvelles possibilités, de nouveaux engagements. Pour Julien comme pour Boris, c'est une bonne raison de reprendre le chemin de l'école et de s'engager pleinement dans leurs parcours scolaires.

#### **L'horizon des 18 ans : reprendre l'école pour préparer sa vie d'adulte**

**Boris, 17 ans** « Cette année ci on peut dire que j'essaie de faire le plus possible. Je mets tout en œuvre, j'ai dit que je mettrai tout en œuvre pour réussir parce que je ne pouvais plus me permettre de rater. Arrivant à mes 18 ans il était temps de commencer à penser à avoir un diplôme... Je me dis

<sup>90</sup> GRAEBER David, 2013, "On the phenomenon of bullshit jobs", *Strike*, n° 17 [en ligne].

<sup>91</sup> On peut citer ce livre témoignage : BELHOCINE Mustapha, 2016, *Précaire !*, Paris, Agone.

<sup>92</sup> CHAUVEL Louis, 2013, « Spécificités et permanence des effets de cohorte : le modèle APCD appliqué aux inégalités de générations, France – Etats-Unis, 1985-2010 », *Revue française de sociologie*, vol. 5, n° 4, pp. 665-705.

*qu'il faut absolument que je me bouge parce que j'ai encore deux ans d'études après cette année, cette année ci plus encore deux après, et que je devais avoir 18 ans avant même d'avoir fini mes études, que j'aurai mon diplôme seulement à 20 ans. Maintenant ça va, comme j'arrive à la fin de ma prise en charge ici au foyer et que je vais bientôt partir, j'ai réalisé que je devais essayer de tout mettre en avant parce que je ne suis qu'en troisième secondaire et je vais avoir 18 ans donc il faut absolument que je me mette à bosser, à réagir, et à prendre mon avenir en main [...] J'ai pris conscience de ça donc... J'ai décidé de réussir. »*

**Julien, 15 ans** *« Maintenant, je commence à réaliser que si je continue comme ça, j'ai 16 ans, je suis toujours qu'en deuxième, mais à ce moment-là je réalisais pas encore. Ouais voilà, je me dis un peu comment je vais vivre plus tard et tout ça. J'ai un meilleur ami on se parle souvent de ça, on se fait des projets quand on aura une voiture à 18 ans, on ira en boîte de nuit, faire la fiesta, on aura un petit appart à nous deux, quand on est nous deux on pense, on rêve quoi. Et quand on revient dans la réalité on se dit ouais quand on aura 18 ans, quand t'as pas encore de diplôme, la voiture, l'essence, sortir, ça coute cher...Voilà, on rêve un peu à ça en ce moment, ça fait plaisir, mais bon, c'est pas toujours la réalité. »*

Cet effet d'âge joue également à l'arrivée ou au franchissement du cap des 18 ans. La majorité agit comme une prise de conscience du temps qui passe et de la vie qui avance. Le sens de cette prise de conscience dépendra en partie de la norme de référence des personnes, un constat qui fait écho aux travaux de Raymond Boudon sur la construction des aspirations scolaires selon le milieu social duquel les personnes proviennent et dans lequel elles évoluent. Est-il normal et légitime, dans mon milieu de référence, de quitter ou de reprendre l'école à 18 ans, lorsque l'on devient majeur ? Pour Julia, l'arrivée des 18 ans est le signe qu'il est temps pour elle de se reprendre en main pour se remettre en mouvement. Elle voit les autres avancer, passer à l'université, faire leur vie. Elle a alors le sentiment d'avoir fait du surplace et pris du retard. Elle entreprend de revenir durablement vers l'enseignement dans l'espoir de rattraper le temps perdu. Mathieu partage globalement cette logique, tout en étant bien plus critique à l'égard d'un système scolaire à ses yeux excluant.

### **Passer le cap des 18 ans : le temps de se réengager dans un parcours scolaire**

**Julia, 20 ans** *« Surtout en fin d'année, quand je voyais que les autres réussissaient. Et moi rien du tout. Ça faisait un peu de mal. Je me rendais compte que ça avait merdé... Ils réussissaient, et ils passaient l'année d'après. Et moi je me dis et je suis encore en quatrième. Je n'avance pas. Ça fait peur. C'est vraiment à ce moment-là que je me mettais en question et que je me disais, l'année prochaine je reprends à fond [...] Je savais que c'était du provisoire, je ne me suis jamais dit que c'était définitif. Que je veux me mettre au chômage ou quoi... non je ne me suis jamais dit ça. Je savais que j'allais recommencer un jour. Mais je me disais juste qu'il fallait que je retrouve la motivation. L'envie de retourner à l'école. C'était plus ça [...] A la fin de la deuxième année oui je me suis dit il faut vraiment que tu reprennes. Je me disais deux ans, et si je rate encore 3 ans. Tu vas avoir 18 ans il faut vraiment que... il faut reprendre la situation, aller à l'école, et finir le plus vite*

*possible [...] Je me dis toujours que j'aurais pu terminer et actuellement être je ne sais pas...à l'université peut être [...] Mais après il y a des choses qui m'ont vraiment reboostée encore. Et je me suis dit que ça ne servait à rien de recommencer les mêmes choses. De rater encore l'année. Et puis par rapport à ma maman, ça faisait déjà deux ans [...] Je suis fille unique, et mon papa à ce moment-là, je ne le voyais plus. Il n'avait pas le droit de me voir. A cette époque-là je n'étais pas encore majeure. Mais c'était clair dans ma tête qu'à 18 ans j'allais le retrouver. Voilà ça n'a pas été possible [...] Et puis j'ai appris le décès de mon papa [...] Je pense que ce sont les fréquentations qu'il avait et il a mal tourné. C'est ça aussi qui m'a reboostée. Je me suis dit que je ne pouvais pas moi faire la même chose. Il faut vraiment que je continue dans le bon chemin [...] Et je me suis dit que même s'il n'était plus là, il fallait quand même que je le rende fier. Deux ans, je pense que cela ne lui aurait pas du tout plu [...] Cela m'a perturbée, et je me suis même dit un moment tu vas encore arrêter. J'avais une bonne raison, mais non il faut vraiment que je continue, que je reste accrochée [...] C'est vraiment là que j'ai repris l'école à fond. Et je n'ai plus du tout manqué [...] C'est vraiment à ce moment-là que j'ai vraiment changé du tout au tout. J'ai continué à aller à l'école, je ne sortais plus, ça ne me disait plus rien du tout. Je faisais vraiment école maison, école maison. »*

**Julia, 23 ans** « *A la dérive, les autres ils ont déjà leur vie toute tracée, ça va bien pour eux et moi je me sentais un peu exclue comme ça [...] C'est le fait de voir les autres, de dire mais qu'est-ce qu'ils ont en plus de moi, moi je ne peux pas avoir la même vie qu'eux, qu'est-ce qu'il se passe, qu'est-ce que j'ai fait de mal. Et puis je me rends compte que c'est pas moi qui ai fait quelque chose de mal, que cette vie-là c'est pas moi qui l'ai choisie, que je ne peux pas être victime de la vie que j'ai eue, au contraire justement, faut savoir prendre avec et faire avec. Je ne sais pas, j'ai pas envie toute ma vie de...Je pense que j'ai déjà assez souffert et j'ai déjà été assez malheureuse pour dire de laisser les choses encore comme ça tu vois. C'est un tout en fait, c'est pas un moment, c'est un engrenage, c'est un système, les balances se sont inversées. »*

A l'inverse, le passage à la majorité donne à d'autres personnes une raison supplémentaire de tourner la page de l'école pour construire une vie d'adulte. C'est le cas de Maxime et de Camille.

## **2.2. Les évènements qui arrivent**

### *2.2.1. Avoir le déclic*

Le mot déclic, sinon son idée, est très souvent repris par les jeunes pour mettre en récit ces points de basculements dans les parcours qui (re)lancent les dynamiques de raccrochage. Les professionnels du groupe référent avaient également évoqué cette impérieuse nécessité du déclic pour envisager un retour pérenne dans les dispositifs d'enseignement et de formation.

Si pour raccrocher il faut nécessairement « avoir le déclic », qu'est-ce au juste qu'un déclic et comment arrive-t-il dans un parcours ? Question difficile en première instance tant le déclic se donne d'abord à voir comme une idée mystérieuse sur laquelle il est difficile de mettre d'autres mots. Il s'est bien passé quelque chose, mais comment l'expliquer ?

Les professionnels du groupe référent se sont communément retrouvés sur le caractère insaisissable du déclic, soulignant leur part d'impuissance dans le travail d'accompagnement. Dans certaines situations, la relation d'accompagnement ne prend pas et les parcours semblent faire du surplace. Dans ce cas de figure comme dans le cas où la relation est coupée ou inexistante, les professionnels renvoient alors le déclic à quelque chose d'ordre personnel et intime, qui se fait attendre, parfois longuement. Il faut qu'il ou elle ait le déclic, que quelque chose se passe dans sa tête ou dans sa vie, sans que l'on sache vraiment de quoi il s'agit. En attendant, reste à garder espoir que ce déclic arrive en se montrant toujours disponible, au cas où.

Il est étonnant de retrouver dans les récits de vie des jeunes cette part de mystère du déclic. Au moment d'expliquer ce qui a provoqué le retour vers l'enseignement ou la formation, les personnes évoquent souvent un déclic qui a eu lieu dans leur vie, en restant dans un premier temps plutôt évasives. Ce n'est que dans un second temps et à la relecture des entretiens que l'on comprend mieux le sens d'un déclic dans le cours d'une vie.

Deux raisons peuvent être avancées pour expliquer cet usage de la notion de déclic. La première raison a trait aux formes de récit que les personnes adoptent pour raconter leurs histoires de vie. Les personnes dont les parcours sont émaillés de moments de rupture seraient davantage enclines à aller vers des formes processuelles du récit de soi plutôt que vers des explications mono-causales. Les formes processuelles se prêtent mieux à la richesse des histoires et à la complexité des parcours. Elles apparaissent plus justes et moins clivantes, laissant davantage de marge de liberté à l'interprétation et à la reformulation. La deuxième raison renvoie au rapport des jeunes à l'avenir et à la fragilité des projections. Parler de déclic fait courir le risque du faux-départ. Les jeunes prennent des précautions pour parler d'un déclic qui a bien eu lieu dans le cours de leur vie mais dont la véritable portée reste à découvrir. Le déclic postule un changement encore en cours, suspendu à un avenir incertain. Dans ce sens, c'est une notion suffisamment claire pour acter un tournant et suffisamment évasive pour ne pas être trop engageante. L'avenir est en effet un sujet délicat pour des individus marqués par les moments de rupture qu'ils ont dû traverser.

### **Avoir le déclic**

**Myriam, 19 ans** « Bah il y a eu un déclic je pense. Je sortais plus souvent donc je sortais de ma déprime. Je m'ouvrais un peu plus aux autres, enfin j'essayais. Je voulais un peu plus sortir, pas rester comme ça toute ma vie. Et après j'ai été majeure, et voilà ça a commencé, j'ai été au CPAS, j'ai mis de l'argent à côté petit à petit, pendant 8 mois je pense, comme je vivais chez ma mère. Après j'ai loué et voilà, ça a avancé, comme ça [...] Déclic oui je sais bien ça veut dire quoi mais l'exprimer un peu plus dur, mais je sais bien c'est quoi. C'est... comme... Tu comprends une chose par exemple, tu vois, un déclic tu... C'est comprendre de faire quelque chose, je pense... Comprendre de... L'exprimer c'est dur... Ce mot là je ne sais pas... Déclic euh... C'est ça je pense, je réalise quelque chose... Avant, après... Il y a une différence, à ce moment-là... Je réalise que rien n'est perdu d'avance... Que je suis encore jeune... Même si j'ai 17 ans ou 18 ans je suis encore jeune, enfin ouais je suis encore jeune... Que j'ai vu sur internet qu'il y avait encore des formations pour les adultes,

*donc je peux me former. Après je peux avoir un boulot, acheter une maison, faire un projet dans ma vie, puis plus tard avoir des enfants, se marier, mais ça c'est plus tard hein. Voilà. Enfin vivre la vie comme tout le monde, une vie normale. Un travail, une maison, une famille. »*

Et pourtant, en croisant les entretiens, à la relecture et analyse, la notion de déclic prend de l'épaisseur sociologique. Le déclic est un point de basculement qui inverse ou relance la dynamique de vie que l'on souhaite se donner. Le déclic est résolument inscrit dans le temps, à travers un mouvement de relecture du passé et de projection vers l'avenir. Avoir le déclic, c'est réaliser quelque chose, s'envisager sous un autre angle, vouloir prendre un nouveau départ. Je ne veux plus de cette vie-là et/ou je souhaite autre chose pour la suite.

Le déclic ne se décrète pas, n'arrive pas tout seul. Quels sont alors les éléments sociologiques qui renouvelle le rapport de soi à soi et participent à relancer une dynamique de vie ? Le déclic est en réalité lié à des événements signifiants dans le cours de la vie. Certains ont déjà été évoqués, comme l'arrivée de la majorité qui transforme le rapport des jeunes à la responsabilité ou bien l'entrée dans un SAS qui modifie le rapport à l'école et aux apprentissages scolaires. Précisons bien que la plupart du temps, le déclic ne se résume pas à un événement en soi. C'est plutôt la façon dont un événement arrive dans le cours d'une vie qui donne le sens et la portée d'un déclic. D'ailleurs, ce peut être la combinaison singulière de plusieurs événements qui génère le déclic et sa dynamique. Ajoutons que le déclic est certes personnel au sens où il appartient en première instance au sujet d'une histoire de le vivre et de le dire, mais n'est pas seulement de l'ordre du privé. A ce titre, le déclic intéresse et interpelle l'action publique dans sa capacité à toucher les publics, et sans doute encore davantage ici à entendre les personnes.

La sphère publique est directement concernée lorsque la borne d'âge des 18 ans change le rapport que les individus entretiennent avec eux-mêmes ou bien lorsque le travail d'une équipe éducative d'un SAS participe à redonner du sens à l'expérience scolaire d'un élève en situation de décrochage. L'action publique et le travail social restent concernés lorsqu'il s'agit expressément d'un événement dans la vie personnelle comme une rencontre amoureuse ou bien une réconciliation familiale. La relation accompagnement peut rester à l'écoute des histoires de vie, se saisir d'une dynamique et participer à faire d'un événement personnel un déclic. C'est ce que nous allons voir ici à travers trois formes de déclic rencontrées dans les parcours de vie :

- Le déclic à dominante personnelle, engendré par la rencontre d'un partenaire de couple avec lequel les personnes se projettent pour la suite.
- Le déclic à dominante institutionnelle, associé à la rencontre de celle ou celui qui sera considéré comme le « bon » travailleur social pour sa capacité à avoir la bonne attitude, à donner la bonne information ou le bon conseil.
- Le déclic qui croise dimensions personnelle et institutionnelle, sans doute la forme la plus répandue et la plus juste au niveau sociologique.

### 2.2.2. La rencontre amoureuse : le souffle et la bonne raison du retour.

Le déclic à dominante personnelle est souvent celui de la rencontre amoureuse qui vient relancer la dynamique d'un parcours. L'effet de la rencontre du « bon » partenaire de couple se retrouve également dans plusieurs situations à dynamiques croisées. La rencontre amoureuse est typique de ces événements qui donnent un nouveau souffle à un parcours de vie. Alors qu'une personne a le sentiment de s'enliser dans la spirale de la précarité et du chômage, une bonne rencontre vient renverser la perspective. La rencontre amoureuse génère et structure une nouvelle dynamique de vie. Mathieu raconte bien comment la rencontre de son amie régénère sa motivation et déclenche de nouvelles envies, une condition *sine qua non* pour un engagement commun. La dynamique est semblable pour Joachim qui, après 3 ans de non-recours volontaire au CPAS, met de côté ses représentations et entreprend de demander l'aide sociale pour stabiliser sa situation personnelle et pouvoir s'engager dans un projet à deux. Dans un cas comme de l'autre, le retour vers un dispositif d'insertion ou de formation est aussi une preuve d'engagement dans la vie de couple.

#### **Avoir le déclic à la suite d'une rencontre amoureuse**

**Joachim, 26 ans** « *Donc au début je voulais pas du tout, je suis resté jusque mes vingt ans je crois sans revenu, sans rien, à me débrouiller un petit peu comme ça...En travaillant au noir [...] J'ai trouvé un travail en tant que serveur pendant deux ans. Puis j'ai arrêté parce que c'était le monde de la nuit puis j'avais souvent mal à mon pied parce qu'on pouvait pas s'asseoir, ça faisait long. Donc j'ai arrêté et de là j'ai rencontré quelqu'un, je me suis inscrit au CPAS pour avoir droit à quelque chose, pour pouvoir me mettre en ménage. Parce que j'ai rencontré quelqu'un et que j'ai voulu avancer dans la vie. Moi je me suis dit pour pouvoir payer mon loyer, pour être en ordre... Ouais, si j'avais envie d'avancer il fallait que je passe par là... sinon je serais sûrement sans CPAS aujourd'hui [...] Ma mère me disait de m'y inscrire mais moi je disais non je veux pas. Pourtant mes deux petits frères étaient inscrits mais moi non je ne voulais pas. Parce que pour moi c'est la basse classe je vais dire... Parce que pour moi dans mon esprit c'est pas possible qu'il y ait des pauvres... Pour moi, comment dire, je préfère me débrouiller sans rien devoir demander de l'aide à quelqu'un entre guillemets parce que ouais on demande de l'aide à quelqu'un mais normalement on devrait pas demander de l'aide de quelqu'un, la vie c'est pas ça quoi. Et à cause de la façon qu'on voit les gens du CPAS. Au CPAS c'est tous une bière à la main, tous ceux qui sont en ville, comme ça, avec leur bière, ils sont en groupe, ils se lavent pas, des gens comme ça, alors que ouais il y en a qui se laisse dégrader mais tant pis pour eux, il y en a qui veulent s'en sortir. »*

Les éléments sociologiques qui font de la rencontre amoureuse un événement qui relance une dynamique de vie peuvent se retrouver dans d'autres formes de déclic, en général à plus basse intensité. Ce sont les éléments suivants :

- Renouvellement de la projection dans le temps de nature à interrompre les spirales d'engagement dans la vie précaire (rapport au temps).

- Souci de se (ré)inscrire dans la norme, d'avoir une vie stable et équilibrée (rapport à la norme).
- Intention de structurer davantage un projet de vie pour s'assurer un avenir avec un logement, un travail de qualité, une famille (rapport à soi).

Le souci de se (ré)inscrire dans la norme apparaît ici même comme une condition du passage à l'âge adulte. On peut cependant s'interroger sur la norme qu'il s'agit. En effet aujourd'hui, à l'âge adulte la question centrale est celle de la mobilité : décider de bifurquer ou pas dans sa vie professionnelle, de rester en couple ou non..., alors que le nouveau tabou contemporain serait de ne plus maîtriser sa vie et ses choix personnels, d'être dans une situation de déprise, de laisser-aller. Si l'on suit cette analyse que propose notamment Cécile Van de Velde<sup>93</sup>, alors on peut comprendre ce souci des jeunes de se (ré)inscrire dans une certaine stabilité professionnelle et familiale comme l'intuition qu'il s'agit d'une étape sinon d'une condition *sine-qua-non* pour accéder ensuite à la norme de la mobilité qui caractériserait pour une part l'âge adulte.

### 2.2.3. *La rencontre du bon professionnel qui renouvelle le rapport aux institutions.*

Le déclic à dominante institutionnelle est très souvent associé à la rencontre du « bon » professionnel qui vient modifier le cours de la vie des personnes. Les jeunes auront l'impression d'avoir rencontré le « bon professionnel » pour sa posture ouverte et à l'écoute, sa capacité à donner la bonne information ou le bon conseil. C'est une rencontre qui arrive au bon moment et fonctionne par contraste, en référence à certaines expériences négatives vécues précédemment. Ce fonctionnement par contraste ne limite pas la portée du déclic à dominante institutionnelle. Les personnes ne se disent pas que le professionnel est l'exception qui confirme la règle. Au contraire, l'arrivée du « bon » professionnel au bon moment peut modifier en profondeur leurs rapports aux institutions, à l'accompagnement, à l'aide sociale, etc.

#### **Les raisons et effets du déclic associé à la rencontre du « bon » professionnel**

**Boris, 26 ans** *« Un déclic, un déclic, être passé par le SAS, c'est grâce à l'éducateur du SAS qui m'a beaucoup aidé et qui m'a fait comprendre, et tout ça, j'ai dû gagner en maturité et en respect de moi-même vis-à-vis de ça... Je me suis rendu compte en fait que c'était une expérience qu'il fallait vivre pour presque tout le monde en fait. Même ce n'est pas forcément parce qu'on est en décrochage scolaire et tout ça qu'on doit vivre ça, même quelqu'un qui est un peu moins fort dans les études, pour moi tout le monde devrait vivre, passer par une expérience telle que celle-là, pour s'enrichir au niveau du relationnel et même de plein d'autres choses, des méthodes de travail, être plus nature, être plus maître de soi, le SAS c'est vraiment une expérience enrichissante [...] J'allais plus à l'école, j'étais pas régulier, maintenant je vais tout le temps l'école, je suis régulier tout le temps. Je ne faisais plus mes devoirs et là je l'ai fait tout le temps, je bosse tout le temps, j'étudie toutes mes interros, j'essaie de réussir, je mets tout en œuvre pour réussir [...] Le SAS est en partenariat avec les restos du cœur et une fois un des éducateurs m'a dit à moi et à un autre jeune qu'on allait partir mais on ne savait pas ce qu'on allait faire. Puis alors, il m'avait pris à part et il m'avait dit que si je continue dans la voie où j'étais lancé, de ne rien faire et tout ça, je me*

<sup>93</sup> VAN DE VELDE Cécile, 2016, *Sociologie des âges de la vie*, Paris, Armand Colin.

retrouverai là où j'irai. Puis alors, j'ai réfléchi pendant tout le trajet et en arrivant, presque en arrivant là-bas, j'ai compris qu'on allait aux restos du cœur et à ce moment-là ça m'a fait réagir parce que on a travaillé là-bas, on a fait à manger là-bas et tout ça, on leur a servi et tout ça, et je me suis rendu compte que c'est vrai, si je continuais à être comme ça, à m'en foutre de tout et à ne pas essayer de m'en sortir, de ne pas essayer d'avoir un diplôme et tout ça, bah je me retrouverai peut-être bien là et je me suis rendu compte que c'est vraiment la misère là-bas, que c'était pas un endroit... avant, je m'en foutais, j'étais au chômage, j'étais à la rue, c'était pareil, je m'en foutais de ce que j'allais faire plus tard. Maintenant je me dis que comme j'ai vu l'état dans lequel ils... comment est-ce qu'ils survivent et tout ça, je me dis que si quelque chose que je ne souhaiterais à personne et surtout pas à moi-même donc je fais beaucoup plus attention et j'essaie de m'investir un maximum dans mes études pour avoir ne serait-ce qu'un toit, de la nourriture. Ça fait un déclic dans ma tête comme quoi j'avais été trop loin et qu'il était temps que je me reprenne en main. »

**Marco, 25 ans** « J'avais une antenne sociale à deux cents mètres de chez moi, j'avais jamais été de ma vie, je savais même pas à quoi ça ressemblait, et du jour au lendemain je me suis repris en main, je me suis dit c'est bon je vais y aller [...] Je te dis, pour moi, c'était les gens qui font rien, c'était la dernière solution quoi. Ouais, c'était la dernière voie, ou alors ce que je partais en [...] Tu te fais une image, tu te dis le CPAS c'est les gens qui sont à la rue, c'est ci, c'est là, t'es réticent, tu vois. Jusqu'à quand tu y vas et bon c'est [...] Franchement, j'ai été pris en considération quand même. Je suis arrivé là, j'ai déballé ma vie quoi, j'en avais ras-le-bol, j'ai été honnête avec elle, elle m'a dit écoute je vais essayer de faire quelque chose pour toi [...] Je m'en rappellerai toute ma vie, mon assistante sociale, qui m'a dit écoute, il faudrait que tu ailles au centre, il y a des séances d'emploi, qui va peut-être trouver de l'emploi, et franchement je te dis, je suis venu deux fois et j'ai trouvé quoi, en article 60 [...] Ça fait neuf mois que je suis à la coopérative alimentaire et franchement ça se passe très bien, je gère la coopérative, je vais faire les courses, je vais livrer les sandwiches, je suis un polyvalent, je vais à la cafétéria [...] En fait, avant j'étais de l'autre côté du comptoir [...] Mon regard a changé sur le CPAS franchement, c'est ce que je disais, avant je pensais qu'il n'y avait pas tout ça, qu'il faisait rien, mais franchement ils en font quand même beaucoup [...] C'est ça que je te disais tantôt, il n'y a pas que des cons qui font un article soixante. Parce que moi à la base, c'est ah oui vous allez faire un article pour avoir vos droits. Oui mais c'est quoi l'article pour avoir mes droits ? C'est pour vous réinsérer, pour vous apprendre à vous lever le matin... Mais, je ne suis pas en dehors de la société ! Tout ce que je veux c'est un boulot tu vois ! Et alors eux ils te disent que c'est pour te réinsérer, même eux, donc déjà à la base tu pars avec un déficit comparé aux autres. Tu es article soixante, sur ta tête tu as un chiffre quoi... C'est une fierté d'arriver à la fin du mois et d'avoir un salaire, c'est une fierté, c'est pas donné à n'importe qui. Ah c'est pas... Je gagne mille deux-cents euros tu vois c'est pas non plus... Mais bon, ça te permet d'aller au resto avec ta gonzesse, toutes ces petites choses là qui te redonnent de l'envie tu vois [...] Ouais franchement, c'est mille fois mieux que d'aller faire des conneries dans la rue. Puis tu te lèves les matins et franchement, tu vois, je suis fatigué pour quelque chose, je suis pas fatigué, pour aller faire la fête toute la nuit. Tu deviens responsable, ça te responsabilise, moi ça m'a fait du bien, ça me fait du bien de travailler, de côtoyer des gens, c'est autre chose. C'est plus que tu es chez toi à rien faire, tu te lèves le matin, tu vas au boulot, c'est un tout. C'est pas négligeable, et il n'y a rien à voir avec la vie d'avant. »

**Kilian, 26 ans** « *Donc je suis viré du chômage en août et je vais voir le CPAS. Là je tombe sur une assistante sociale qui me dit plutôt que de demander le revenu d'intégration, demande un premier loyer. Entre deux, j'étais SDF, le temps qu'il prenne la décision. Et au bout d'un mois, ça m'est refusé. Donc je vais voir au CPAS, là où je me trouvais, parce que quand on va voir le CPAS on peut pas aller à la même antenne, c'est l'antenne où on réside. Donc comme j'étais SDF, en fonction de là où je dormais, je devais changer de CPAS (Rires). J'étais entre chez mes parents, chez des amis, c'est pas une vie quoi ! Donc je vais voir l'assistante du CPAS là-bas, et là elle entre dans une colère, parce que c'est pas permis de jouer avec les droits des usagers comme ça... C'est-à-dire que j'avais demandé le revenu d'intégration. C'est ça qui aurait dû être demandé au patron, pas le premier loyer, ni une garantie bancaire. Du coup, quand j'ai pu enfin toucher le revenu d'intégration, les deux mois que j'avais passés à la rue ne sont pas payés. Si j'avais demandé le revenu d'intégration tout de suite, il y avait un effet rétroactif [...] Elle s'est énervée sur les autres assistantes sociales en disant que c'était pas normal qu'on est profité du manque de connaissance des lois des gens. Parce qu'elle disait que j'imagine bien que vous n'êtes pas le premier à qui elles font le coup. Et elle m'a fait signer un papier qu'elle est allée présenter à ses chefs et qui disait voilà moi j'avais demandé le revenu, on m'a dit de faire ça, et voilà c'est pas normal, moi j'ai perdu deux mois de paye pour ça. Elle m'a dit, vous ne retouchez pas cet argent, mais, les assistantes sociales que vous avez eues, vont au moins se faire taper sur les doigts [...] Et là j'ai vraiment repris je vais dire, goût, au côté administratif. Enfin quelqu'un pour qui je ne suis pas un numéro ! [...] Là j'avais vraiment l'impression, et je l'ai toujours, que pour cette personne, elle était là pour le côté social. Elle était là pour le côté humain. Je n'étais pas n'importe qui. Au FOREM, j'ai eu une conseillère qui était très sympathique aussi, mais on sentait bien que c'était dans le cheminement normal, elle était sympathique mais sans plus. A l'ONEM, n'en parlons pas, on est clairement des numéros. A mon organisme de paiement, pareil, on est des numéros. Donc un moment donné, on a même plus envie d'essayer de suivre le système. Je suis arrivé au CPAS vraiment démotivé, par le système administratif, par le système des institutions [...] Effectivement elle m'a aidé, elle m'a envoyé ici pour que je fasse ma recherche d'emploi, pour qu'on m'aiguille, il a fallu deux mois et j'ai été engagé en article soixante [...] J'ai un salaire et le boulot je l'adore, j'adore le boulot, j'adore l'ambiance qui a avec les gens ici. J'espère vraiment pouvoir garder entre guillemets ce travail même si je sais que ce sera pas à ce poste-là qui est spécifique aux articles. Mais je veux rester travailler ici... Ouais, je me plais vraiment, je me lève pas le matin avec les pieds de plomb. J'ai tendance à me lever le matin quand je ne dois pas travailler et me dire et merde ! (Rires) Et puis c'est valorisant, j'ai un salaire à la fin du mois, déjà tu vois la différence des sommes que j'ai donc je peux me faire sacrément plaisir ! Et... Je l'ai mérité cet argent, je ne suis pas resté à rien faire. C'est valorisant, c'est valorisant. »*

#### 2.2.4. Le déclin à la confluence des dynamiques de vie.

La forme la plus répandue et la plus juste au niveau sociologique est celle du déclin qui croise en réalité les dimensions personnelle et institutionnelle. C'est du reste pour cette raison que nous avons intitulé les formes précédentes déclins « à dominante personnelle » et « à dominante institutionnelle ». En règle générale, le moteur des dynamiques de vie qui relance les parcours et

ramène les personnes vers l'enseignement et la formation relève bien d'éléments liés à la vie personnelle des individus. La dimension institutionnelle prend davantage la forme d'un support qui soutient ou renforce une dynamique émergente. En reprenant la situation de Marco, son entourage familial a joué un rôle certain pour le convaincre de prendre sur lui et d'aller pousser la porte de l'antenne social de quartier, au point de se demander si cela aurait été possible autrement. La situation d'Albert est elle aussi tout à fait intéressante au sens où c'est l'orientation d'un professionnel vers un hôtel social qui va lui permettre de stabiliser sa situation et de pouvoir prendre ses distances avec un milieu familial nocif pour son équilibre personnel. Pour Camille, c'est en partie le fait de pouvoir s'appuyer sur son compagnon qui lui permet de mettre en œuvre de projet de retour en formation.

### **La conjugaison des dynamiques personnelles et institutionnelles**

**Albert, 27 ans** « *On s'est mis en colocation, on s'entendait bien, c'était un pote à moi. Et puis il a trouvé une femme qui ne m'appréciait pas vraiment, et il m'a foutu à la rue. Alors ça aussi ça m'a foutu un choc. Mais c'est ce qu'il fallait aussi. Il m'a volé tout ce que j'avais mais bon... Sans preuve... c'est son adresse, c'est chez lui... Et c'est là que j'ai atterri chez ma mère. Donc je me suis retrouvé chez ma mère, comme je te l'ai dit ma mère est alcoolique à fond. Mes parents habitaient à 5 mn l'un de l'autre, ça débarquait chacun chez l'autre, ça gueulait, en montée de coke.... Ma mère ne voulait pas qu'il rentre. Moi je faisais en sorte qu'il ne rentre pas. L'heure d'après elle voulait bien le laisser rentrer... On en venait presque aux mains... On devenait fou. Il y a une dame qui m'a parlé d'un hôtel social. Au départ je l'ai vue pour une formation. J'étais vraiment très mal. Elle m'a vu et elle m'a fait comprendre que je n'étais pas vraiment en mesure de suivre une formation. Elle m'a dit d'aller m'inscrire à l'hôtel social [...] J'ai hésité à les appeler. Je me demandais pourquoi j'allais foutre là bas. Finalement je l'ai fait. Je me suis inscrit et un mois après ils m'ont appelé et m'ont dit y a une place pour toi, tu peux venir. 5 à 6 semaines plutôt ... A ce moment j'étais pas à l'aise d'aller dans un centre avec plein de gens ... Je suis très mal à l'aise en groupe. Et c'est une amie qui a insisté pour que j'appelle. Il ne fallait pas que je reste chez ma mère. Et vraiment j'ai bien fait, ils sont vraiment super. On peut avoir droit à une chambre et avoir de nouveau droit au CPAS. Des éducateurs et AS qui peuvent aider dans les démarches [...] Si j'avais envie de parler, y avait l'éducateur qui est un type super, toujours prêt à écouter, à donner un conseil [...] Je vais beaucoup mieux maintenant et c'est grâce à eux. J'ai retrouvé un appart, j'ai un certain revenu... A l'hôtel social, j'ai coupé les ponts avec eux pendant 3 ou 4 mois [...] J'ai quitté le cercle familial pour une tranquillité [...] J'y suis resté un peu moins d'1 an. L'éducateur m'a aidé à trouver l'appart dans lequel je suis maintenant [...] Et j'y suis depuis 1 an [...] Je viens ici, au CPAS, à l'atelier. Ils aident les personnes des CPAS à mettre au point un projet professionnel. »*

**Marco, 23 ans** « *J'étais un peu aigris franchement, j'avais plus envie de voir des gens, ça me prenait mal, je me voyais mal. Pour moi, j'allais finir comme ça, j'allais finir en taule ou...Avant d'en arriver là, comme je te dis, j'ai parlé, je me suis livré à la famille, qui m'a aussi soutenu et qui m'a fait comprendre les choses. Parce que si j'avais été tout seul je serais sûrement pas là aujourd'hui, j'aurais été en prison... Les miens, je te jure, mes cousins, ma sœur, la maman parce que la maman ça fait énormément de bien, ça te redonne des ailes. C'est ça qui m'a poussé à me remettre sur le droit chemin, la famille. »*

**Camille, 26 ans** « Sans vouloir dire que j'ai profité de mon copain ou quoi que ce soit mais dans un sens j'ai un petit peu profité de la situation d'être avec mon copain, même s'il est domicilié chez sa maman, de me dire que voilà il m'aiderait un peu pour la nourriture, de pouvoir reprendre des études et après pouvoir bien travailler et repartir. »

**Kilian, 27 ans** « En fait je me suis dit là maintenant il faut vraiment que je trouve un travail parce que j'ai envie de plus que de rester seulement à rien faire. Et comme ça je me suis remotivé à faire mes recherches [...] Oui, c'était vraiment par rapport à ma vie en fait [...] Ça fait maintenant presque six ans qu'on se connaît... Ça restait simple, et puis ça s'est emballé et voilà, il me fallait quelque chose de plus... Oui, ça appelait autre chose [...] Ça repart, et heureusement que ça repart ! Parce que si on se fie qu'aux administrations, ça coule et puis point. »

Le rapport des jeunes à leur histoire et à leur avenir est un fil commun à l'ensemble des entretiens. Les jeunes adhèrent globalement à une philosophie de l'expérience qui envisage les moments de ruptures et de fragilités comme des éléments qui ont participé à leur construction personnelle. Les jeunes aspirent aujourd'hui à une vie qualifiée de normale, celle de tout le monde, avec un travail stable et si possible satisfaisant, en couple et souvent avec des enfants, en appartement ou en maison. S'ils estiment avoir tourné la page des difficultés anciennes, les traces du passé sont encore visibles au moment d'évoquer les aspirations pour l'avenir. Les jeunes restent très hésitants dans leurs projections à plus long terme. Marqués par les épreuves, certains refusent toutefois de trop s'y voir, de crainte peut-être que leurs envies pour la suite se heurtent à de nouvelles difficultés.

## Conclusion.

Le non-recours à l'offre d'enseignement et de formation des jeunes de 15-24 ans en Fédération Wallonie-Bruxelles n'est pas un phénomène résiduel et simple. La présente étude n'avait pas pour objectif de quantifier ce non-recours, pour autant le travail d'enquête qu'elle a permis de produire démontre du point de vue de la diversité des acteurs rencontrés (des professionnels et des jeunes) que l'accès aux dispositifs et le maintien dans des parcours est loin d'être chose facile. Le phénomène des NEETs auquel on tend souvent à renvoyer ces difficultés afin de les incarner et pour les mesurer est conséquent : pour rappel, 14 millions de jeunes NEETs en Europe selon les dernières données d'Eurofound mentionnées plus haut. Surtout, l'explication du phénomène est loin d'être simple au sens où elle ne relève pas d'une cause unique simple à identifier. C'est sur ce constat que nous voudrions insister en conclusion de ce rapport. En effet, il nous reste à répondre à une dernière question afin de nous acquitter du cahier des charges de cette recherche soutenue par l'OEJAJ, à savoir : *Que nous apprend cette analyse du non-recours qui pourrait directement intéresser une suite opérationnelle en termes d'enquêtes par questionnaires auprès des jeunes ?* Sachant que ces enquêtes auraient en l'occurrence une visée préventive afin d'aider au mieux à préparer des réponses qui anticiperaient et si possible éviteraient les situations de non-recours.

Pour répondre à cette dernière question, il nous faut faire aussitôt la part entre les résultats que nous devons prendre en compte et ceux que nous pouvons laisser. Sur ce plan, il est clair que notre réponse met de côté les explications structurelles d'ordre institutionnel, c'est-à-dire tout ce qui relève – hormis les pratiques professionnelles – de l'organisation, des moyens et des fonctionnements, de l'offre d'enseignement et de formation.

### 1. Des explications structurelles.

Le présent rapport n'a en rien cherché à minimiser les explications structurelles du non-recours dans l'analyse compréhensive qu'il a présentée. Il a insisté au contraire sur de nombreux aspects institutionnels qui sont à la hauteur de la complexité des systèmes d'enseignement et de formation professionnelle en place parfois depuis longtemps. Il ne fait ainsi qu'attester modestement de ce qu'a démontré par ailleurs la littérature scientifique sur le sujet. Ainsi, permettons-nous en conclusion de citer intégralement le résumé d'un récent article de deux spécialistes de la question, Marc Demeuse et Dominique Lafontaine :

*« Le concept d'orientation est particulièrement problématique dans le contexte belge francophone où l'ensemble de l'enseignement et de la formation repose sur un quasi-marché hautement concurrentiel. Dans un tel contexte, on pourrait s'attendre à une offre très abondante et fortement sollicitée de services d'aide à l'orientation scolaire et professionnelle. Il n'en va pas ainsi. L'orientation, couplée à la sélection, s'effectue le plus souvent sur un mode informel, même s'il*

*existe des organismes publics et privés chargés d'apporter leur aide en ce domaine. Dans de nombreux cas, dont la situation la plus dramatique prend place au début de l'enseignement secondaire, orientation et sélection se confondent à travers les avis des conseils de classe, baptisés « attestations d'orientation ». Dans les faits, ces attestations se résument dans leur grande majorité, à des « bons à poursuivre dans la filière générale » ou des invitations à quitter cette « voie royale » pour gagner des filières techniques et professionnelles actuellement beaucoup moins valorisées. »<sup>94</sup>*

Des réponses sont évidemment nécessaires pour corriger sinon éliminer les explications structurelles du non-recours. Le présent rapport a sur ce plan pointé des évolutions positives qui montrent que la situation n'est pas figée : obligation faite aux opérateurs de l'alternance de mettre en place des soutiens renforcés aux jeunes en difficultés (réforme de l'alternance de 2015) ; création par l'Académie de recherche et d'enseignement supérieur Wallonie-Bruxelles d'un cadastre des formations sur l'enseignement supérieur et secondaire par bassins de vie et formations qualifiantes ; mise en place de facilitateurs de la CFBW pour récolter les bonnes pratiques de terrain, développer des outils d'analyse et des recommandations, notamment quant à l'organisation des concertations entre les secteurs ; d'autres initiatives dans les établissements scolaires comme les « cellules bien-être »<sup>95</sup>... Les nombreux effets positifs du passage par certains dispositifs comme les SAS ou les emplois sous article 60 témoignent également de l'existence de réponses publiques nécessaires et efficaces pour amortir les ruptures et relancer les parcours.

De telles initiatives sont certainement à encourager et à multiplier. Mais ce n'est cependant pas à nous de le dire, surtout qu'il reste de lourdes questions à traiter comme a pu l'évoquer le rapport. Des questions qui portent notamment sur le fonctionnement éminemment concurrentiel du système de l'enseignement et du système de la formation professionnelle qui, exacerbé en période de restrictions budgétaires, ne rend que plus difficiles, à la fois, l'évaluation des résultats, la coordination publique des acteurs de l'éducation et de la formation, et leur articulation aux professionnels de l'intervention sociale. De part et d'autre du système d'enseignement et de formation, la lutte contre le non-recours passe aussi par un enjeu de formation professionnelle, de sorte que les acteurs au contact avec les jeunes soient en mesure d'apporter aux individus une information juste et transparente sur les possibilités et impossibilités du système pour construire son parcours<sup>96</sup>.

Autrement dit, les explications structurelles du non-recours ne nous ont pas échappé, même si notre approche n'avait pas celles-ci pour objectif principal. Surtout, bien que portant principalement sur l'explication sociologique du non-recours par une approche du « besoin de reconnaissance », les résultats de cette recherche ne peuvent en rien servir à masquer les explications structurelles qui ré-émergent nécessairement.

Aussi, pour finir sur les explications structurelles du non-recours et sur la nécessité de réponses institutionnelles conséquentes, nous résumons ci-après les principaux éléments d'un tout récent

---

<sup>94</sup> DEMEUSE Marc, LAFONTAINE Dominique, 2015, « L'orientation scolaire en Communauté française de Belgique », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 38, pp. 35-52.

<sup>95</sup> Fédération Wallonie-Bruxelles, 2015, *Repér'Aj – Le Journal de l'aide à la jeunesse*, n° Décembre [en ligne].

<sup>96</sup> DULIN Antoine, 2015, « Sécuriser les parcours d'insertion des jeunes », *Les Avis du CESE* [en ligne].

rapport que la Cour des comptes, en France, a rendu public le 20 janvier 2016. Ce rapport porte sur les dispositifs et les crédits mobilisés en faveur des jeunes décrocheurs, qui sont actuellement 100 000 par an en France métropolitaine<sup>97</sup>. Le nœud des problèmes structurels qu'indiquent les magistrats de la Haute juridiction est probablement le même en Belgique, malgré les spécificités des systèmes d'action d'un pays à l'autre.

La Cour dresse six constats<sup>98</sup> :

- Il n'existe pas de politique unifiée de formation et d'insertion des jeunes concernés.
- L'effort financier public en faveur des jeunes sans qualification est substantiel (1,4 milliard d'euros au titre des dispositifs d'insertion et de formation et 0,5 milliard d'euros au titre des emplois aidés).
- Le ministère de l'Education nationale a répondu au problème en cherchant à agir au plus vite auprès des jeunes sortant du système éducatif sans qualification.
- Les jeunes âgés de 18 à 25 ans peuvent bénéficier de plusieurs dispositifs spécifiques (contrat d'insertion dans la vie sociale, dispositifs de deuxième chance, écoles de la deuxième chance et établissements publics d'insertion de la défense).
- Les dispositifs de droit commun d'aide à l'insertion accueillent un très grand nombre de jeunes sans qualification.
- L'architecture d'ensemble de ce système et la dispersion des dispositifs ne permettent pas d'atteindre les objectifs affichés.

A l'heure actuelle, développe la Haute Juridiction financière, la prise en charge des jeunes sans qualification est éparpillée entre de nombreuses institutions dans le cadre d'une offre globale peu lisible, construite sans porter une attention suffisante aux questions d'efficacité et d'efficience. Le repérage des jeunes en difficulté comme la qualité de leur orientation souffrent de cette insuffisance. Au-delà, le système subit également les inconvénients d'une gouvernance éclatée entre l'Etat, les régions, les partenaires sociaux et les réseaux d'accompagnement ou d'insertion. « *Une gouvernance lourde et peu opérationnelle* », insiste le rapport.

Au final, pour la Cour des comptes, le cumul de l'ensemble des dispositifs actuels et des initiatives engagées ne paraît ni efficace ni soutenable pour les finances publiques. Pour les magistrats, l'offre pourrait être rationalisée à l'occasion de la généralisation de « la garantie jeunes ». Le dispositif, qui octroie une allocation aux 18-26 ans dans le cadre d'un parcours intensif d'accès à l'emploi et à la formation, avait été mis en place en 2013 à titre expérimental et devrait bénéficier l'année prochaine à 100 000 jeunes. Une montée en puissance qui, prévient la Haute Juridiction financière, ne sera pas compatible, à budget constant, avec le maintien de dispositifs plus anciens et un large recours aux emplois aidés. « *Les arbitrages nécessaires*

---

<sup>97</sup> Cour des comptes, 2015, « Les dispositifs et les crédits mobilisés en faveur des jeunes sortis sans qualification du système scolaire », Communication à la Commission des finances, de l'économie générale et du contrôle budgétaire de l'Assemblée nationale, Décembre [en ligne]. Notons qu'avant ces annonces politiques récentes, les estimations annuelles du nombre de décrocheurs tournaient autour de 140 000 jeunes par an sur le territoire Français.

<sup>98</sup> Cette synthèse du rapport de la Cour des comptes est extraite d'une brève publiée dans *Actualités sociales hebdomadaires* (ASH), n° 2945, du 29 janvier 2016, p. 8.

*devraient être l'occasion de définir une architecture nouvelle de la gouvernance et des dispositifs au service d'une politique d'insertion plus unifiée. »*

## **2. Une explication sociologique.**

Bien qu'elles pèsent fortement et appellent des réponses d'ampleur, les explications structurelles du non-recours ne sont pas celles qui permettraient, dans le cadre d'enquêtes par questionnaires à but préventif, d'alerter sur un risque de non-recours ou à l'inverse sur un possible retour des jeunes dans un dispositif. Le rapport, en revanche, apporte un éclairage sociologique du non-recours qui met en avant un élément explicatif central dès lors que l'on cherche à comprendre le phénomène à hauteur des jeunes : le besoin de reconnaissance. Comme nous avons essayé de le montrer tout au long, ce besoin de reconnaissance explique pour les jeunes, à la fois leur non-recours (examiné dans le passage du non-concernement à la non-adhésion) et leur retour (compris en termes d'autrui significatifs, d'usure de la débrouille et de la galère, de l'âge qui avance, et d'évènements qui provoquent ce que nous avons appelé un « dé clic »).

L'explication du non-recours proposée ici au travers d'une grille d'analyse construite autour de la notion de reconnaissance (prise dans ses trois dimensions : confiance en soi, respect de soi, estime de soi) découle du principal constat obtenu au travers des enquêtes réalisées, à savoir que le non-recours et le retour se jouent dans la conjonction de rapports sociaux destructeurs ou bien constructeurs, que ce soit dans la famille, dans le groupe de pairs, avec les adultes en général, et les éducateurs et travailleurs sociaux en particulier. Il est essentiel de réaffirmer ici la dimension politique de ce processus de reconnaissance, dont l'expérience sociale ne peut se réduire à la résolution des problèmes personnels qui affectent le cours d'une vie. En l'espèce, l'accès aux droits constitue un puissant vecteur de reconnaissance politique et de citoyenneté s'il donne aux jeunes adultes la conviction de reprendre du pouvoir sur leurs vies. Dans un premier temps, il permet aux individus de stabiliser leur situation et d'accéder à un statut qui légitime leurs besoins. C'est une nécessité pour les décrocheurs scolaires qui se retrouvent en marge de la société, ou bien pour les NEETs engagés dans la spirale de la vie précaire. Dans un second temps, il permet aux jeunes de se projeter en tant qu'acteur de la vie d'adulte qu'ils souhaitent mener. Cette vie est souvent qualifiée de « normale », avec un travail stable et si possible intéressant, un logement à soi, une vie de couple et de famille. Aussi les individus satisfaits des dispositifs publics par lesquels ils passent ou sont passés peuvent-ils avoir un autre regard, moins négatif, sur l'offre publique et l'Etat social en général. Cette explication sociologique par la reconnaissance n'est donc pas déconnectée des explications structurelles. A l'évidence le besoin de reconnaissance s'enracine en profondeur à la fois dans les conditions sociales d'existence des jeunes et de leurs familles, dans leur capacité à accéder aux éléments de la protection sociale (au sens large, donc ici y compris les dispositifs dits de « remédiation »), mais aussi dans les relations avec divers professionnels qui sont eux-mêmes soumis à des fonctionnements institutionnels marqués par de multiples contraintes. Aussi, le besoin de reconnaissance se trouve-t-il être le produit d'un « tout » qui dépasse les jeunes eux-mêmes, mais qui s'exprime

individuellement. En même temps, sa solution dépend à la fois de l'importance du regard des autres, de la nécessité d'offrir à chacun la possibilité de réaliser ses capacités, mais aussi de la possibilité de construire une offre d'enseignement et de formation qui donne la priorité aux plus mal lotis. L'explication sociologique va ainsi de pair avec les explications structurelles, si bien que l'action de prévention du non-recours à cette offre (comme aux autres très probablement) est probablement à rechercher « au bout du compte » – et en théorie – dans une complémentarité et une utilité opérationnelle d'un trio qui fonde, selon certains, une approche sociale-démocrate ouverte et combative : Axel Honneth (reconnaissance sociale), Amartya Sen (capacités), John Rawls (équité). C'est d'ailleurs au travers de cette triangulation entre reconnaissance sociale, capacités, et équité que l'objectif de réduire la pauvreté (dont le non-recours est d'une façon générale une cause et une conséquence) paraît être un défi possible à relever<sup>99</sup>.

L'analyse du non-recours développé dans ce rapport nous conduit alors à outiller l'approche de la reconnaissance (et pour une part des capacités) pour répondre à l'objectif opérationnel d'une production d'enquêtes par questionnaires qui aurait pour fonction de percevoir les indices d'un possible non-recours et retour dans les dispositifs de l'enseignement et de la formation professionnelle.

### **3. Des éléments pour des enquêtes par questionnaires auprès des jeunes, sur le non-recours et le retour.**

La relecture du rapport permet de ratisser plusieurs résultats qui peuvent aider à bâtir des questionnaires qui auraient pour fonction de repérer les indices annonciateurs d'un non-recours ou à l'inverse d'un retour dans des dispositifs. Ces questionnaires pourraient être mis en œuvre par une diversité d'acteurs institutionnels et professionnels qui interviennent auprès de jeunes. Au-delà, les enseignements autour du non-recours et des dynamiques de retour vers l'offre d'enseignement et de formation peuvent servir l'enjeu de formation des professionnels évoqué plus haut.

Ce qui suit et conclut ce rapport ne vise pas à proposer des questionnaires en tant que tels, mais à pointer des éléments qui pourraient être utiles à leur préparation. Pour le moins, tout le travail de formulation des questions reste à faire.

Aussi, choisissons-nous une présentation synthétique de ces éléments en les présentant sous forme d'un tableau comparatif en deux volets. Le premier volet porte sur les indices annonciateurs de non-recours, le second sur ceux qui peuvent attirer l'attention sur les possibles conditions d'un retour. Dans la mesure où le non-recours et le retour jouent globalement sur les mêmes registres dès lors que l'on entre par le constat du besoin de reconnaissance (et de la possibilité de réaliser ses capacités), les deux volets ont une certaine symétrie. En même temps,

---

<sup>99</sup> Nous nous référons ici explicitement à cet ouvrage récent : CLERC Denis, DOLLE Michel, 2016, *Réduire la pauvreté. Un défi à notre portée*, Paris, Les Petits Matins.

des facteurs d'activation relevés et discutés au début du rapport interagissent pour activer l'un ou l'autre des processus de non-recours et de retour.

Avant de présenter ce tableau, rappelons que le rapport signale deux moments clés dans les parcours de jeunes. Ces deux moments pourraient être privilégiés pour positionner d'éventuelles enquêtes à venir en direction de groupes cibles. Il s'agit du passage de la primaire à l'enseignement secondaire puis du tournant de l'orientation d'une part, et de l'arrivée à l'âge des 18 ans qui marque l'accès à la majorité civile d'autre part :

- L'un apparaît comme un « moment critique » – comme le notent Marc Demeuse et Dominique Lafontaine cités plus haut – où des indices d'un possible non-recours pourraient être relevés en priorité.
- L'autre conduit à situer l'enquête au moment du passage d'un point de vue légal à l'âge adulte. Son importance a été remarquée puisque passer le cap des 18 ans amène tous les jeunes rencontrés à réagir pour sortir d'impasses où ils se trouvent. Le passage à la majorité civile projette les individus dans une responsabilité nouvelle qui constitue une fenêtre d'opportunité intéressante pour l'action publique.

Le tableau suivant relève les résultats commentés dans le rapport, qui permettent à notre avis de penser les termes d'enquêtes quantitatives à venir. De cette façon, la recherche réalisée se présente comme une contribution à la première étape d'une approche générale de type « quali-quantitatif » du non-recours/retour des jeunes à l'offre d'enseignement et de formation, dont l'intérêt sinon la nécessité méthodologique est aujourd'hui reconnu<sup>100</sup>.

---

<sup>100</sup> DUCHESNE Sophie, 2013, « Enseigner les méthodes en sciences sociales : de quoi parle-t-on ? », *Quaderni*, n° 80, pp. 131-136.

## Facteurs d'activation du non-recours / retour

Sept facteurs d'activation du non-recours / retour ont été identifiés. Pour commencer, ces trois là :

- La précarité socio-économique et –comme le montre la recherche – des situations de « ruptures » dans la vie familiale : séparation des parents, décès d'un parent, perte d'emploi et de ressources, déménagement...
- La représentation que les jeunes ont de leurs droits.
- Des états physiques et psychiques détériorés.

Ensuite trois autres facteurs d'activation sont en lien étroit avec le facteur explicatif principal (besoin de reconnaissance). Aussi, ces deux facteurs peuvent-ils être questionnés plus précisément en termes d'**indices** d'un possible non-recours / retour :

- Le fort ressentiment à l'égard des institutions et des professionnels.
- Le fonctionnement excluant des systèmes éducatifs et de formation.
- La dévalorisation de ses capacités à réussir et l'absence de projection

Enfin, un autre facteur d'activation entre en ligne de compte, mais paraît plus difficile à mesurer dans le cadre d'enquêtes par questionnaires auprès de jeunes :

- Le manque de moyens humains et financiers de l'enseignement et de la formation.

Les questionnaires (non-recours/retour) peuvent déployer pour chaque facteur une ou plusieurs questions fermées du type :

- *Vous ou vos parents avez-vous les moyens financiers suffisants pour assumer le coût de votre scolarisation/formation ?*
- *Pour vous, aller à l'école/être en formation est-ce plutôt une obligation qu'un droit, une contrainte ou plutôt une nécessité ?*
- ...

Evidemment, les questionnaires peuvent être sophistiqués et mixer questions fermées et ouvertes, introduire des échelles pour mesurer les représentations et les opinions, également des échelles d'auto-évaluation pour apprécier les états d'anxiété ou de dépression<sup>101</sup>, etc.

## Facteur explicatif principal : le besoin de reconnaissance

Le besoin de reconnaissance se décompose en trois éléments qui interagissent :

- La confiance en soi (**CeS**), liée aux relations affectives notamment dans la famille.
- Le respect de soi (**RdS**), lié aux relations de personne à personne avec les professionnels.
- L'estime de soi (**EdS**), lié au sentiment d'être en capacité / d'être capable.

Leur détérioration induit du non-recours, leur rétablissement l'envie d'un retour.

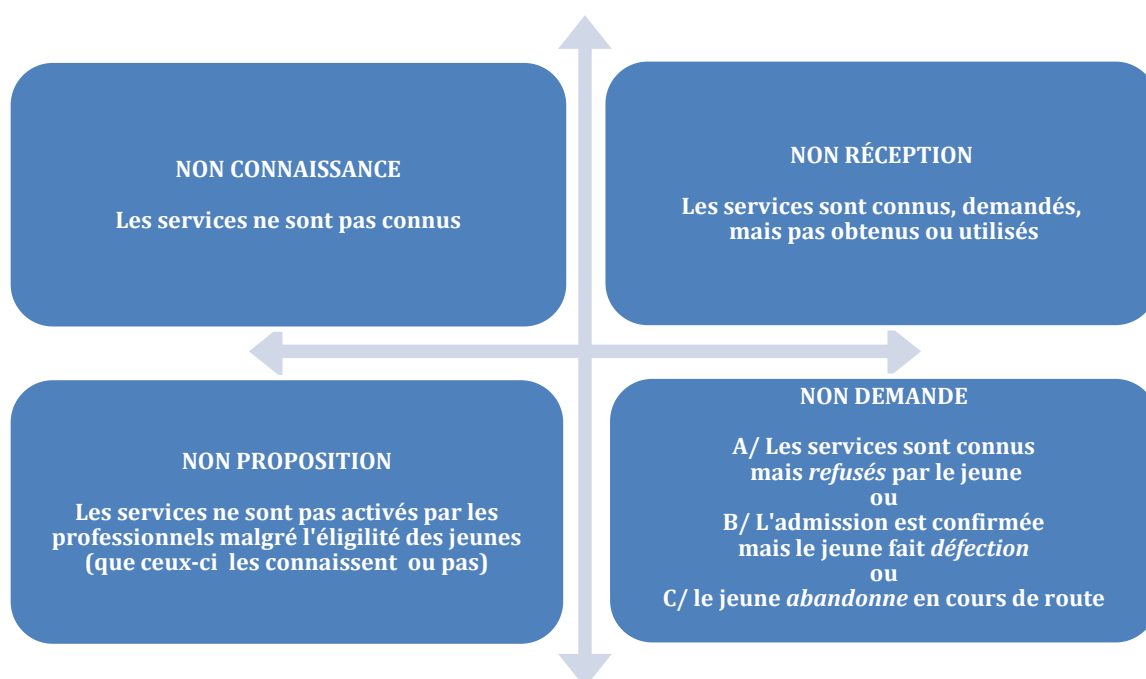
<sup>101</sup> Une première référence pour tenir compte les échelles d'auto-évaluation disponibles : CIADELLA Philippe, 1999, « Echelles d'évaluation de la psychopathologie » [en ligne]. Les travaux de ce chercheur font référence.

<p style="text-align: center;"><b>Indices d'un possible non-recours</b></p> <p>Le processus de non-recours glisse du non-concernement (A) à la non-adhésion (B). Les indices du non-concernement constituent des premiers facteurs d'alerte. La non-adhésion est produite par plusieurs conditions.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Indices d'un possible retour</b></p> <p>Le processus de retour dépend de conditions qui évitent/sortent du « parcours du combattant » (A) et d'évènements qui produisent des « déclics » (B).</p>
<p><b>A – Des indices de non-concernement :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ne plus aller aux examens.</li> <li>• Rendre page blanche.</li> <li>• Ne plus participer tout en étant présent en classe.</li> <li>• Se comporter en « agitateur ».</li> <li>• S'absenter de temps en temps...</li> </ul> <p>Un questionnaire peut/doit vérifier s'il s'agit :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• d'une affirmation de soi.</li> <li>• d'un signal alerte d'un manque de reconnaissance du fait d'une <u>détérioration de la CeS</u> (relations familiales) <u>et/ou de l'EdS</u> (relations aux enseignants).</li> </ul>	<p><b>A – Des conditions favorables :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disposer d'informations fiables et honnêtes sur l'offre de formation et ses débouchés. <u>Effets sur RdS.</u></li> <li>• Décohabiter et accéder à un logement stable. <u>Effets sur CeS et EdS.</u></li> <li>• Être soutenu financièrement pour mener à bien sa formation sans remettre en cause son équilibre de vie (continuer de percevoir un revenu suffisant, bénéficier d'aide pour acheter l'équipement nécessaire, ...). <u>Effets sur EdS.</u></li> <li>• Temps de formation adaptables selon les situations et les besoins, condensé dans le temps, ou par modules étalés dans le temps. <u>Effets sur RdS.</u></li> </ul>
<p><b>B – Des conditions d'une non-adhésion :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La non prise en compte par les enseignants/ formateurs d'alertes significatives d'interférences entre la vie hors école et le parcours scolaire ou de formation. <u>Effets sur la CeS et RdS.</u></li> <li>• Une orientation subie qui disqualifie et relègue. La découverte tardive de possibilités qui auraient convenues. <u>Effets sur le RdS et l'EdS.</u></li> <li>• Des contenus pédagogiques qui ne font pas/plus sens, produisent des désillusions, (re)créent des situations d'échec. <u>Effets sur RdS et CdS</u></li> <li>• Des relations aux enseignants/</li> </ul>	<p><b>B – Des « déclics » :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La réconciliation familiale / la rencontre amoureuse. <u>Effets sur CeS et EdS.</u></li> <li>• La rencontre d'autrui significatifs : <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Enseignants/formateurs, tuteurs de stage qui construisent la relation à partir de leurs savoirs d'expérience pour encourager le jeune à oser, écouter son envie de (se) construire, de se projeter en avant. <u>Effets sur RdS et EdS.</u></li> <li>✓ Intervenants sociaux qui expriment leur confiance dans les capacités du jeune, outre leur apport d'informations, conseils, possibles médiations... <u>Effets sur</u></li> </ul> </li> </ul>

<p>formateurs/tuteurs de stage en entreprise qui stigmatisent. <u>Effets sur RdS et CdS.</u></p>	<p><u>RdS et EdS.</u></p>
--	---------------------------

## Annexes

### Annexe 1 FORMES DE NON-RECOURS



Synthèses des échanges sur les formes de non-recours (en fin de séance - 2<sup>ème</sup> jour) :

2 principales formes : non connaissance et non demande.

Discussions sur la non connaissance :

- ✓ Suffisance/insuffisance de l'information diffusée par les institutions et structures
- ✓ Possible effet de processus de non proposition (choix + ou - implicite des publics)
- ✓ Difficultés croissantes à s'informer (être informé) plus on s'éloigne des parcours de scolarité

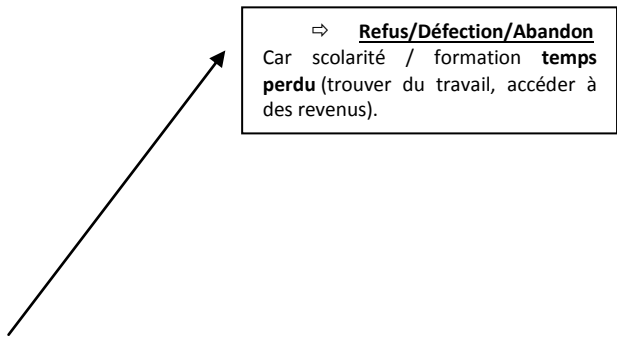
Discussions sur la non demande :

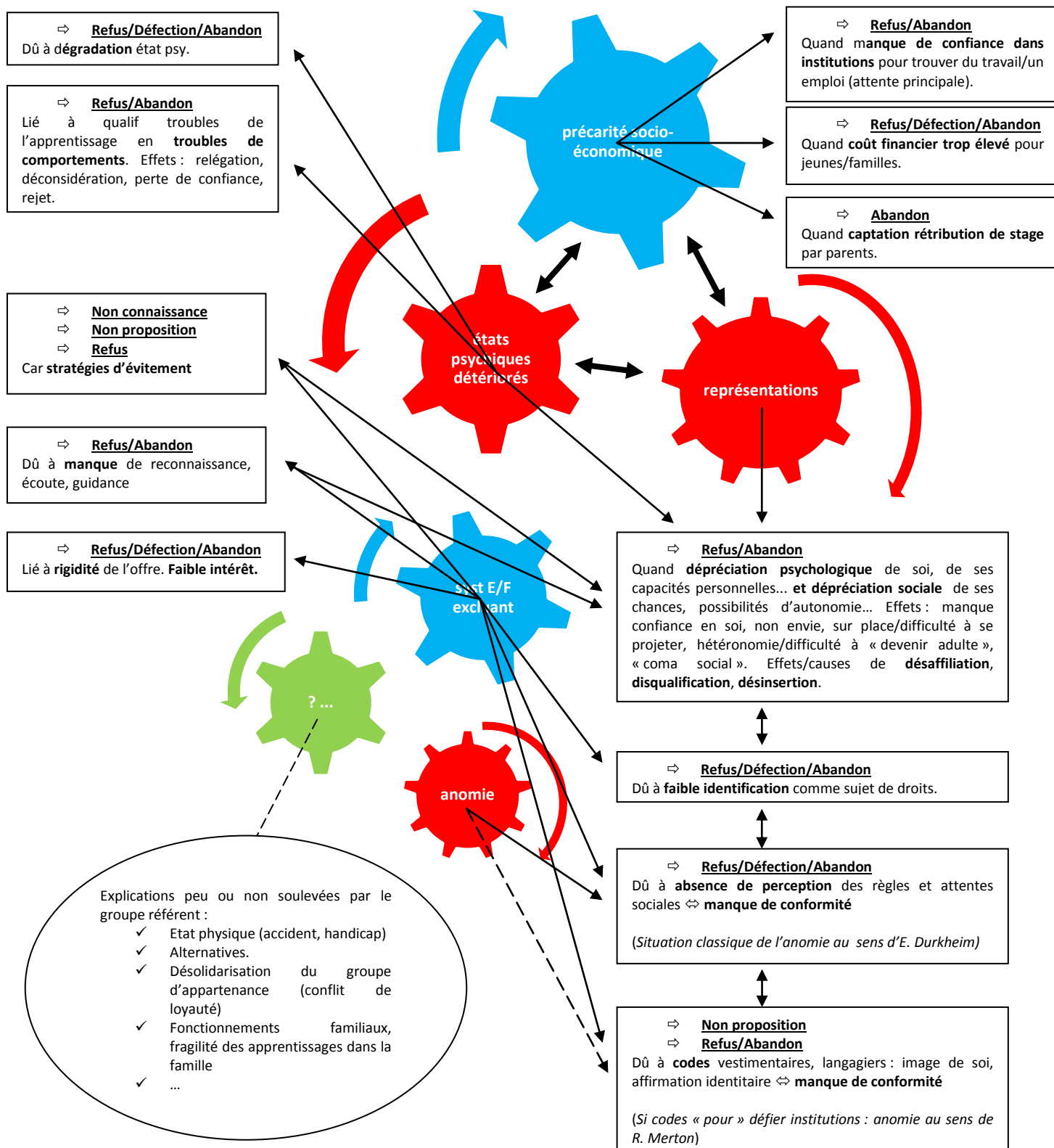
- ✓ Forme principale de non-recours
- ✓ Deux principales situations : refus, abandon.

**2 Questions :**

- ✓ Parler de non connaissance n'est-ce pas une façon de relativiser la part de non proposition ?
- ✓ Parler de non demande essentiellement en termes de refus et d'abandon signifie-t-il la « rareté » de la défection ?

**Annexe 2 Grappes & systèmes d'explications du non-recours**





### Annexe 3 Structure du guide d'entretien auprès des jeunes

Quelques rappels sur le choix de l'approche compréhensive (extrait du projet NOREF) :

« Nous faisons le choix de mettre en œuvre une approche compréhensive du non-recours en appliquant les principes de la méthode biographique, tels que définis par l'un de ses experts, le Professeur Franco Ferrarotti, doyen de la sociologie italienne, qui fût, en France, le référent scientifique du groupe de recherche (GDR CNRS) consacré dans les années 1990 à l'approche biographique et animé par Daniel Bertaux, auquel P. Warin a pu participer en tant que chercheur au Groupe d'études urbaines (Institut d'études politiques de Grenoble). Par ce choix, et en tenant compte en particulier des travaux de Ferrarotti, nous nous engageons à :

1. Travailler sur des « matériaux biographiques primaires », c'est-à-dire les récits autobiographiques directement recueillis par l'enquêteur dans le cadre d'une interaction primaire (« face à face »).

2. Dégager l'historicité du (des) non-recours vécu(s) par les jeunes en évitant (évidemment) une reconstruction des raisons/conséquences/effets qui soit purement diachronique et de « pur sommet », c'est-à-dire bâtie à partir de grilles préétablies.

3. Procéder, pour cela, à une co-écriture des récits biographiques sur la base des retranscriptions mises en forme des entretiens qui seront proposées aux enquêté(e)s par l'enquêteur. Cela demande donc un travail en deux temps avec les enquêté(e)s : d'abord procéder à l'entretien, puis discuter des retranscriptions mises en forme afin de s'assurer du sens rendu et de la pertinence des conclusions que l'on peut en tirer.

4. Enfin, réaliser une analyse du contenu des récits biographiques du (des) non-recours vécu(s) en appliquant les consignes méthodologiques habituelles : élaboration des profils biographiques, établissement d'un lexique-thésaurus du non-recours (ensemble des termes équivalents, voisins, opposés, contraires), présentation ordonnée et comparée des causes/conséquences/effets du non-recours, avec notamment identification des « éléments de rupture » comme facteurs de non-recours ou de recherche de sortie/sortie effective du non-recours. »

### **Déroulé général de l'entretien :**

Après une mise en contexte explicitant le sens et la finalité du travail ainsi que l'esprit de l'échange, l'entretien s'ouvre sur une question large pour que l'enquêté se saisisse lui-même du sujet, avec son histoire, sa subjectivité, son langage. Partant de cette première réponse spontanée, l'entretien se déroule ensuite suivant une chronologie allant du moment de la sortie du système scolaire à la situation actuelle en abordant tour à tour les moments significatifs du parcours du point de vue de l'enquêté. Si les récits recueillis ont suivi cette logique d'ensemble, les entretiens ont pris des chemins singuliers, selon ce qu'amenait les enquêtés au fil du discours. Le guide d'entretien ci-dessous est donc présenté à titre indicatif, dans le but d'éclairer le lecteur sur le questionnement général.

### **Mise en contexte :**

- Un travail universitaire sur la construction des parcours des jeunes, notion de parcours entendue au sens large, parcours de vie et pas seulement parcours scolaire.
- Aller à la rencontre de jeunes d'âges différents, d'horizons différents, avec des histoires et des avis différents etc.
- Avoir les points de vue des jeunes avec leurs expériences de vie, leurs histoires, leurs avis sur ce qui existe et ce qui n'existe pas pour les accompagner dans leurs parcours.
- Des critiques positives et négatives, un climat de liberté de parole, tutoiement/vouvoiement.
- Prise de notes, demande enregistrement, garantie du respect de l'anonymat.

### **Questionnement d'ouverture sur l'expérience vécue par rapport aux situations de non-recours :**

*- Tu sais que le point de départ de notre travail c'est d'aller à la rencontre des jeunes et notamment des jeunes qui, pendant un certain temps, n'étaient plus à l'école et n'étaient pas en emploi. Et pendant ce temps où ils ne sont plus à l'école et pas en emploi, certains jeunes ne sollicitent pas les structures ou les institutions qu'ils pourraient solliciter pour construire leurs parcours. Est-ce que toi, par rapport à ton parcours, cette situation-là te parle, est-ce que tu l'as vécue et qu'est-ce que tu peux en dire ?*

Relances :

- \* Comment as-tu vécu cette situation ?
- \* Qu'est-ce que tu en pensais sur le moment ?
- \* Comment était ta vie à ce moment-là ?
- \* Comment te sentais-tu ?
- \* Au niveau des dépenses, comment t'organisais-tu ?
- \* Quel est aujourd'hui ton regard sur cette période ?

### **Questionnement sur les raisons du non-recours :**

*- Quelles sont les raisons qui font que tu n'as pas sollicité certaines structures ?*

Relances :

- \* Est-ce que tu as eu le sentiment d'être suffisamment informé sur ce qui existait ?
- \* Certains disent qu'ils préfèrent se débrouiller eux-mêmes, tu en penses quoi ?
- \* Certains disent qu'ils ne veulent plus solliciter aucune structure, aucune institution, tu en penses quoi ?
- \* On peut dire parfois que c'est une question d'envie, tu en penses quoi ?

### **Questionnement sur les raisons du retour au recours :**

*- Quelles sont les raisons qui font que tu as, après un certain temps, sollicité une ou des structures que tu ne sollicitais pas ?*

Relances :

- \* Qu'est-ce qui t'as décidé ?
- \* As-tu hésité ? Pourquoi ?
- \* Quelle idée te faisais-tu de la structure ? A quoi t'attendais-tu ? Quelles étaient tes attentes ?
- \* On parle parfois de déclic, as-tu eu un déclic ? Peux-tu m'en parler ?

### **Questionnements ciblés sur le sens des droits, le discours sur les profiteurs, la politique :**

*- On peut parfois parler des droits à l'éducation, à la formation ou à l'insertion, j'aimerais savoir ce que tu penses toi de ce mot de « droits », ce qu'il évoque pour toi, ce qui te vient en tête ?*

Relances :

\*Quand tu entends l'expression « avoir des droits », ca te fait penser à quoi ?

*- On entend parfois dire que certains en profitent, qu'est-ce que tu en penses toi de ce genre de discours ?*

*- On a parlé des institutions publiques, des droits, de choses peut-être un peu politiques, je voulais savoir quelle idée tu te faisais toi de la politique ?*

Relances :

\* L'actualité politique, est-ce que cela t'intéresse, est-ce que tu la suis ?

\* Le vote, est-ce que tu y vas ? Comment votes-tu ?

\* On peut parler de gauche et de droite, comment te situes-tu par rapport à ça ?

**Question sur situation actuelle et projection :**

- Aujourd'hui, comment vois-tu ta situation actuelle ?

- Comment vois-tu les deux prochaines années ?

- Dans 10 ans, tu aimerais que ta vie soit comment ?

**Remerciements et prise de coordonnées pour la suite** (co-écriture des récits biographiques et focus group)

**Dimensions transversales à garder en tête au moment de l'entretien :**

- Rapport à l'école et moment du décrochage scolaire

- Rapport à l'orientation et à la formation

- Rapport au travail

- Rapport aux institutions publiques

- Rapport au travail social, à l'accompagnement, aux exigences et contraintes