



HAL
open science

Comment faire pour refaire ?

Joël Zaffran, Juliette Vollet

► To cite this version:

Joël Zaffran, Juliette Vollet. Comment faire pour refaire ?. Éducation & formations, 2016, Inégalités sociales, motivation scolaire, offre de formation, décrochage, 90, pp.137-166. <10.48464/halshs-01348904>. <halshs-01348904>

HAL Id: halshs-01348904

<https://shs.hal.science/halshs-01348904v1>

Submitted on 26 Jul 2016

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

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



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 - Attribution - Non-commercial use - No Derivative Works - International License

COMMENT FAIRE POUR REFAIRE ?

Les décrocheurs scolaires qui raccrochent

Joël Zaffran et
Juliette Vollet
Université de Bordeaux

Si les facteurs du décrochage scolaire sont connus, les éléments constitutifs du raccrochage le sont moins. Or, après avoir décroché de l'école, et après une période plus ou moins longue, les jeunes peuvent soit solliciter une structure de retour à l'école, soit entrer dans un établissement de formation par alternance. Cet article traite donc des parcours des décrocheurs qui raccrochent auprès d'une structure à visée strictement scolaire ou d'un dispositif de remise à niveau scolaire et d'insertion professionnelle. Dans le premier cas, il s'agit d'une structure de retour à l'école (microlycée), et dans le second cas d'un dispositif de « seconde chance » (école de la deuxième chance ou établissement public d'insertion de la Défense). Prenant comme objet le raccrochage, l'article se fonde sur des entretiens avec des jeunes. Et l'analyse est menée à partir d'une approche séquentielle des parcours en trois temps : le décrochage, le raccrochage et l'accrochage. Les résultats mettent en lumière d'une part les ingrédients du raccrochage qui proviennent du passé scolaire et de la biographie du jeune, et d'autre part les vecteurs de l'accrochage qui tiennent à l'organisation du dispositif et à la façon de recomposer la forme scolaire. Au final, l'article montre que le raccrochage et l'accrochage sont les séquences d'un processus d'ajustement des aspirations et des attentes du jeune au fonctionnement du dispositif.

La mise à l'agenda politique du décrochage scolaire dans tous les pays développés a donné lieu à une stratégie de prévention et de remédiation du décrochage scolaire [WEIXLER, 2014] ainsi qu'à une abondante littérature scientifique grâce à laquelle les facteurs du décrochage scolaire sont connus. Les élèves qui décrochent sont plutôt des garçons, ayant redoublé au moins une fois, dont les parents sont ouvriers, et membres d'une famille de trois enfants ou plus. Le décrochage dépend aussi du climat familial, du climat scolaire, du statut socioéconomique, du genre et de l'âge [FORTIN et PICARD, 1999 ; JANOSZ, LE BLANC *et alii*, 2000]. Par ailleurs, ces facteurs accroissent le risque du décrochage scolaire, mais n'ont

pas la même influence sur les élèves [FORTIN et PICARD, 1999 ; JANOSZ, 2000 ; ESTERLÉ-HEDIBEL, 2007 ; BLAYA, 2010 ; DOUAT, 2011]. Enfin, si les facteurs du désengagement scolaire peuvent provenir des situations extrascolaires et familiales, elles s'amplifient dans les situations scolaires [RUMBERGER, 1995]. À une autre échelle, la rupture scolaire est justifiable d'une analyse du système de représentations et des valeurs qui préside à sa mise sur agenda politique. La « mise en ordre » du décrochage scolaire est due en partie aux conditions d'émergence d'une politique publique qui assimile le décrochage scolaire à la délinquance [BERNARD, 2011], et qui intervient après les considérations de la politique éducative européenne sur l'accélération des innovations technologiques, scientifiques et économiques de la « société cognitive » [Commission Européenne, 2001, p. 4]. Le diplôme est vu comme un rempart à l'exclusion économique et le décrochage scolaire comme un obstacle à la participation sociale. Plus le rythme de la « société cognitive » s'accélère, plus s'intensifie la lutte contre le décrochage scolaire, et avec elle les moyens d'y remédier. Ces constats ont quatre conséquences sur la nature du problème posé et sa définition. La première est la critique sociologique du problème qui, à trop focaliser sur l'élève, élude l'influence de son environnement scolaire et social [GLASMAN et ŒUVRARD, 2004] ainsi que le sens qu'il attribue aux savoirs [BLOCH et GERDE, 1998 ; BONNÉRY, 2011]. La seconde est de souligner que la rupture scolaire est le point d'orgue d'une séquence qui s'étale sur plusieurs mois voire plusieurs années, durant laquelle des facteurs de nature différente (personnel, familial, scolaire, environnemental) et de contenu déficitaire ou conflictuel [POTVIN, 1999] sont en interaction. La troisième est de prendre acte de la diversité des profils des jeunes sortant du système éducatif sans diplôme de l'enseignement secondaire [BOUHIA, GARROUSTE *et alii*, 2011 ; ROBERT-BOBÉE, 2013]. La dernière est l'approche du phénomène. Irréductible à une définition administrative, en l'occurrence la définition qu'en propose le Code de l'éducation¹, et sans faire fi des critiques que les sociologues adressent à la notion de décrochage, le terme de décrochage que nous utilisons dans cet article sert à situer une séquence du parcours du jeune après qu'il a rompu avec l'école, et l'associer à la séquence du raccrochage défini comme le recours à un dispositif palliatif du décrochage par le jeune qui n'est plus soumis à l'obligation scolaire.

Ces dispositifs de remédiation ont une visée strictement scolaire (microlycées, lycées innovants, etc.)² ou professionnelle (écoles de la deuxième chance – E2C – ou établissements publics d'insertion de la défense – EPIDE –). Dans le premier cas, les structures de retour à l'école (SRE) font partie du programme « nouvelles chances » du ministère de l'Éducation nationale, et visent l'obtention d'un diplôme scolaire ; dans le second cas, il s'agit de dispositifs « seconde chance » interministériels (ministères du Travail, de la Ville, et, pour les EPIDE, de la Défense) dévolus à l'accompagnement du jeune dans la construction de son projet professionnel, et à l'acquisition d'un socle de connaissances de base. Pour atteindre cet objectif, les E2C s'appuient sur un partenariat local étroit avec les entreprises, et organisent le parcours du jeune autour de stages dans plusieurs secteurs d'activité, tandis que les EPIDE préfèrent agir sur son comportement avant de le placer en entreprise. Le champ de la formation et l'insertion des décrocheurs scolaires est donc large et façonné par une diversité d'acteurs et

1. L'article L. 313-7 du Code de l'éducation considère comme des décrocheurs les jeunes « qui ne sont plus inscrits dans un cycle de formation et qui n'ont pas atteint un niveau de qualification fixé par voie réglementaire ». Ce niveau, défini par décret, correspond soit à un baccalauréat général soit à un diplôme à finalité professionnelle enregistré au répertoire national des certifications professionnelles et classé au niveau V ou IV de la nomenclature interministérielle des niveaux de formation.

2. Au collège, il existe aussi des dispositifs spécifiques : collège expérimental, classe relais, atelier relais, etc.

de paradigmes. Dans tous les cas, le retour du jeune à la forme scolaire [VINCENT, 1994] est inévitable puisqu'il retourne en classe, et sous l'autorité d'un adulte, réalise des exercices et apprend des contenus scolaires. Sur un plan conceptuel, la forme scolaire se définit par plusieurs caractères distinctifs [MAULINI et PERRENOUD, 2005, p. 151]. Elle suppose un contrat didactique qui lie le formateur au jeune afin que le second s'approprie les savoirs du premier. Ce contrat se déroule dans un espace dévolu aux apprentissages, structuré par l'intention d'instruire et de faire apprendre. Les interactions entre formateurs et jeunes renvoient à des pratiques distinctes des autres pratiques en vigueur dans l'organisation. Les apprentissages sont planifiés, et les savoirs enseignés ont fait l'objet d'une codification et d'un découpage du temps didactique. La *forme scolaire* s'accompagne d'une discipline intellectuelle et corporelle favorable aux apprentissages ainsi que d'un mode d'évaluation qui permet de mesurer la progression du jeune.

Eu égard à la présence, voire la prégnance, de la *forme scolaire* dans les dispositifs et les structures de rattachement, on s'interroge d'une part sur les raisons pour lesquelles les décrocheurs retournent à la *forme scolaire* après qu'ils l'ont quittée à l'école, d'autre part sur celles qui les amènent à en accepter les traits après les avoir rejetés. En conséquence, notre problématique est axée sur les enjeux subjectifs du rattachement que l'on aborde par une démarche compréhensive. Sur un plan méthodologique, les entretiens ont été réalisés avec des jeunes ayant suivi une formation, à visée scolaire et/ou professionnelle, et avec des formateurs ↘ **Encadré** ci-dessous. Ils se sont déroulés dans des dispositifs de remédiation du décrochage scolaire (E2C et EPIDE) et des structures de retour à l'école (microlycée, Clept³, PIL⁴).

Encadré 1

Les entretiens sont issus d'une recherche sur les parcours de décrocheurs, financée par la DEPP, le CGET⁵, le Défenseur des droits et le conseil régional d'Aquitaine. Ils entrent aussi dans le cadre de l'ANR TEDS-14-CE30-0009. L'enquête s'est déroulée sur plusieurs sites : les E2C de Marseille, de Bordeaux et de Paris, les EPIDE de Marseille et de Bordeaux, le Clept de Grenoble, le PIL de Paris, le microlycée d'Agen. Le choix des dispositifs se justifie par le mode de rattachement. Le PIL, le Clept et le microlycée proposent une *forme scolaire alternative*, l'E2C une *forme scolaire rattachée à l'alternance*, et l'EPIDE une *forme militaire*. Les entretiens cernent la trajectoire des jeunes qui ont intégré la structure, leur scolarité « ordinaire » jusqu'au rattachement ainsi que

leur expérience du dispositif, leurs attentes et leurs projets. Les entretiens ont permis de retracer les parcours, depuis le décrochage jusqu'à l'accrochage, à partir des motifs et des événements qu'ils ont évoqués lorsque fut abordée chaque séquence de leur parcours. De plus, des entretiens individuels et collectifs ont été réalisés avec les principaux acteurs des dispositifs où nous nous sommes rendus (le directeur, les formateurs, les enseignants). Au final, une centaine d'entretiens individuels ont été menés avec des jeunes, une trentaine auprès des formateurs, une dizaine auprès des responsables du dispositif. En outre, une quinzaine d'entretiens collectifs ont été faits avec les jeunes ou les formateurs.

3. Clept : collège lycée élitaire pour tous.

4. PIL : pôle innovant lycéen.

5. CGET : commissariat général à l'égalité des territoires.

Outre les jeunes rencontrés dans le dispositif, nous avons réalisé une trentaine d'entretiens avec des jeunes ayant quitté le dispositif après une « sortie positive » au sens donné à ce critère par les dispositifs : la signature d'un contrat de travail (CDD, CDI, intérim), l'engagement dans une formation qualifiante/diplômante (CFA, Greta, AFPA, etc.) ou, pour les microlycées, l'obtention d'un titre scolaire (12 E2C Paris, 5 E2C Bordeaux, 8 EPIDE Bordeaux, 5 microlycées 93).

Ces deux échantillons sont marqués par une surreprésentation de garçons due à la présence du dispositif EPIDE ainsi qu'à la difficulté à reprendre le contact avec les filles sorties d'un dispositif quel qu'il soit, et quel que soit le type de sortie (abandon ou « sortie positive »). À titre d'exemple, le second échantillon compte 7 filles pour 23 garçons. Sur un plan quantitatif, le rapport d'activité de l'E2C Paris établi en 2014 mentionne la présence de 65 filles sur 118 jeunes en sortie positive (qui du reste furent plus nombreuses à intégrer le dispositif cette année-là). Si l'on peut dire que les filles raccrochent plus, il est plus délicat de dire qu'elles s'accrochent plus.

La définition administrative « sortie positive » doit être nuancée. En effet, le contenu des entretiens met en lumière les aspects subjectifs de la formation dont les critères d'évaluation quantitative et comptable du service public ne rendent pas compte. D'ailleurs, les jeunes qui ont quitté le dispositif avant le terme de la formation gardent de leur passage dans le dispositif des souvenirs souvent positifs, et mettent en exergue les effets subjectifs de la formation pour justifier leur avis.

La grille d'entretien abordait aussi, mais de façon plus rétrospective, les dimensions subjectives et objectives du parcours, en l'occurrence le passé scolaire (séquence avant le décrochage) et la perception de l'école et des études, les facteurs du décrochage et le quotidien durant la période de latence (séquence du décrochage), les ressorts du raccrochage et le choix du dispositif (séquence du raccrochage), le rapport pédagogique et les relations sociales dans le dispositif (séquence de l'accrochage).

Eu égard à l'importance et la richesse des données recueillies, nous avons choisi de traiter quelques aspects des parcours et des séquences, vus à travers l'expérience des jeunes en formation ou sortis « positivement ».

LE RACCROCHAGE : UN PARI AVEC SOI

Les jeunes ont quitté l'école depuis plusieurs mois ou plusieurs années, et la grande majorité évoluait jusque-là en marge de la société, chacun organisant son temps à sa guise, avec pour matrice de socialisation principale le groupe de pairs. Le recours à un dispositif, quel qu'il soit, requiert une rupture avec les routines tandis que l'apprentissage des compétences socioprofessionnelles et/ou scolaires qu'il propose les contraint à une réélaboration de leur représentation de la société et de soi. Ce processus réclame que les traits du système scolaire ne se transposent pas au dispositif pour ne pas revivre ce qui a été vécu à l'école. Les jeunes rencontrés ont quitté prématurément l'école à cause d'une scolarité pénible, teintée de difficultés de compréhension, d'un désintérêt des enseignements et de multiples conflits avec les adultes et/ou avec les autres élèves. Le regard qu'ils portent sur leur scolarité est négatif, et ils quittent l'école avec l'intention de ne pas y revenir. Après quoi leur situation de décrochage

est marquée par un éloignement volontaire de toute forme de scolarité ou d'activité qui serait vécue comme une contrainte. Durant cette période, ils organisent leurs journées autour de deux activités principales : le sommeil et les pratiques festives. Ce n'est que progressivement que leur rapport à l'inactivité se modifie. Ils manquent d'argent pour leur vie sinon festive du moins de dilettante, les tensions familiales sont nombreuses, et la demande de temps libre qui a provoqué le décrochage perd en recevabilité. La sensation de liberté et de maîtrise de son existence cède la place à l'ennui et au sentiment d'enfermement dans le quotidien. Le temps libre, d'abord grisant, se transforme ensuite en un fardeau dont il faut se débarrasser.

Les jeunes aspirent à refermer la parenthèse du temps (trop) libre qu'ils ont ouverte, et à endosser un rôle social valorisé. Ils se lancent à la recherche d'un travail. Toutefois, leur aspiration se heurte aux contraintes du marché du travail. Trouver un emploi quand on ne peut se prévaloir d'aucune expérience professionnelle et qu'on ne détient aucun diplôme n'est pas chose aisée. Ils en font la dure expérience. Ils enchaînent donc au pire les déconvenues au mieux les emplois précaires adossés à un type de contrat (quand leur activité est déclarée) peu avantageux et à un niveau de rémunération qui n'est pas à la hauteur de la pénibilité du travail. Ces expériences professionnelles dévalorisantes entraînent de fortes désillusions. Elles les amènent à interroger leur vulnérabilité et à trouver les moyens d'en sortir. Du reste, ces expériences ne suffisent pas à opérer ce décentrement. Il faut que le temps, par sa fonction de maturation, amène les jeunes à surplomber leur situation, pour de la sorte mesurer les impacts sociaux et personnels de leur décrochage. Par les expériences et le temps, ils acquièrent une appréhension globale de leur vulnérabilité. La relecture faite de leur parcours à l'aune de leur situation actuelle les amène à mieux se l'approprier :

« *Cet arrêt a finalement été plutôt bénéfique parce que ça m'a permis de comprendre pas mal de choses, de comprendre des erreurs que j'avais pu commettre et ça m'a permis de prendre du recul parce qu'après 5 ans au lycée, où ça s'est pas très bien passé pour moi il fallait essayer de comprendre pourquoi j'avais pas réussi.* »

PAUL, E2C Bordeaux, sortie positive depuis 6 mois.

Il s'agit de défendre les décisions prises afin qu'une nouvelle cohérence soit donnée au parcours. L'inscription dans un dispositif de rattachage résulte donc d'une volonté de donner une nouvelle orientation au parcours, voire chez certains de provoquer une rupture qu'ils espèrent salvatrice :

« *Et là on se dit "là, c'est pas bon, c'est pas bon. Il faut que je fasse quelque chose" donc il faut se poser et se dire : "voilà, je suis à quel point de ma vie là ? Là est-ce que j'ai tout raté ou est-ce qu'il y a une possibilité de s'en sortir et de prendre une autre voie ?"»*

THÉO, EPIDE Bordeaux, sortie positive depuis 5 mois.

Les attaches

Quand la décision de recourir à un dispositif de remédiation du décrochage émerge après un retour sur soi au cours duquel le jeune s'est projeté dans l'avenir et a pris la mesure des écarts entre sa situation actuelle et ses aspirations, la rupture avec les attaches aux pairs est consommée avant même l'entrée dans le dispositif. Alors que le partage du temps avec des décrocheurs, des absentéistes ou des jeunes chômeurs servait de refuge et offrait des

ressources pour mettre à distance la disqualification sociale et symbolique qui accompagnait le décrochage, la volonté de bifurquer fait apparaître cet entre-soi sinon comme une menace, du moins comme un risque. L'entrée dans le dispositif coïncide avec la sortie de la communauté d'appartenance.

« Après quand je me suis dit : "il faut que je fasse mon projet, il faut que je fasse quelque chose de ma vie", c'est là je pense que j'ai eu envie de supprimer tout, et de tout recommencer à zéro. J'ai oublié tout le monde ! J'ai changé de numéro ! Mon Facebook, j'ai fermé mon compte ! Du jour au lendemain ! Je me suis dit : "mais attends, ils servent à rien ces gens-là !" Je supprime tout ça ! Je change de puce ! Je me suis dit que maintenant que je voulais reprendre ça ferait des interférences ! »

SOURIA, E2C Paris depuis 7 mois.

Le groupe de pairs reste « semblable » à eux du fait des conditions d'existence, mais contraste avec les aspirations nouvelles. Il freine le changement par les « interférences » qu'il apporte dans le processus de réorientation de leur trajectoire. Se donner les moyens du changement réclame donc de mettre à distance les personnes dont les aspirations ne sont plus compatibles avec les leurs. Seuls les camarades qui, tout bien considéré, sont « comme eux », c'est-à-dire eux aussi critiques sur leur situation et inscrits dans une dynamique d'insertion, trouvent grâce à leurs yeux.

« Tu en as parlé à tes amies de l'E2C, de ta présence ici ?
– Oui ! Enfin, non, elles savent pas toutes. Parce que aussi la plupart de mes copines d'avant j'ai plus de contacts avec elles ! Du tout. Il y en a qu'une que je revois de temps en temps parce que, certes, j'ai fait les quatre cents coups avec elle, mais je sais que c'est une fille bien. On est dans le même état d'esprit, on regrette, pareil.
– Et à partir de quand tu as coupé les ponts avec ces copines des quatre cents coups ?
– À la même période où je me suis mise activement à chercher. Je me suis rendu compte que peut-être au final on était des bêtes de potes juste parce qu'on était ensemble, mais qu'au final on n'avait peut-être pas tant d'atomes crochus que ça. »

LYDIA, E2C Paris depuis 4 mois.

Cette stratégie identitaire, qui se déploie avec la volonté de raccrocher et provoque la décision du recours, s'accompagne d'un élargissement du réseau amical constitué par les raccrocheurs présents dans le dispositif. Ces derniers forment un nouveau groupe d'appartenance qui s'élargit à mesure que la formation progresse. Il s'agit par l'interconnaissance de se prémunir de tout échec dans la reprise d'un parcours de formation. L'antériorité de leur expérience scolaire leur a enseigné que le groupe de pairs a sa part dans le degré de leur engagement.

« Et avec vos amis du quartier, ça se passe comment maintenant ?
– J'ai coupé les ponts au moment où j'ai repris. Quand je suis entrée en prépa, ces filles avec qui j'étais elles m'ont dit : "ça va te servir à rien !" Quand j'ai quitté la prépa, elles m'ont dit : "là t'as fait un bon truc pour ta vie !" Je les ai rassemblées quand mon père est rentré et je leur ai dit : "écoutez-moi je veux plus rien avoir à faire avec vous, rien." Et du jour au lendemain ces filles qui ont dormi à la maison, qui ont partagé mes repas, mon lit, mes vêtements, on a tout partagé ensemble, elles m'ont dit : "tu penses qu'à toi." J'ai dit "ouais mais au bout d'un moment faut devenir égoïste." Ces filles-là, elles nous tirent

pas forcément vers le haut, elles disent pas "ouais, tu peux y arriver. On sait que tu peux le faire." Non, elles tirent vers le bas "de toute façon t'es qu'une merde, t'y arriveras jamais. Ça sert à rien de t'accrocher à des trucs que tu peux pas atteindre." Ces phrases-là je les ai entendues pendant plus de 10 ans de ma vie par ces personnes-là et au bout d'un moment, ça lasse. »

SAMIA, E2C Paris, sortie positive depuis un an.

Alors que la volonté de changement et sa conversion en décision de bifurquer réclament le soutien et l'adhésion des proches, l'engagement dans le dispositif est renforcé par le nouveau réseau amical. Celui-ci agit comme un support sur lequel les jeunes pourront s'appuyer en cas de difficultés scolaires ou personnelles.

« Vous savez, on est des êtres humains donc il y a des moments où je suis pas toujours au top. Il y a des moments où on est un peu abattu, où on est un peu fatigué, où on a envie de lâcher, ce qui m'est arrivé, mais si on est entouré de personnes qui sont motivées, qui ont des pensées positives, des gens qui sont toujours positifs, on est bien ! Et si on a envie de lâcher, il y a ces personnes qui vont dire "non tu peux pas faire ça !". Quand la positivité rencontre la positivité, c'est le succès total ! Quand on rencontre des personnes qui sont négatives, c'est comme si il y a une déconnexion, tu veux pas retourner voir cette personne parce qu'avec cette personne tu te sens pas bien ! Une fois que tu rencontres des gens positifs, ça passe, il y a une vraie connexion et tout se passe bien ! Donc, je fais de mon mieux pour être entourée de personnes positives ! Je fais en sorte que les personnes qui sont autour de moi vont me transmettre ce sens de la positivité qui fait que même quand des fois j'ai envie de lâcher, je vais dire "non Naima, il faut pas lâcher !" »

NAIMA, E2C Paris, sortie positive depuis un an.

Par ailleurs, l'effectivité de l'engagement suppose pour certains jeunes sinon une rupture avec les attaches territoriales passées, du moins une mise à distance physique du lieu d'habitation. Outre le regard sur le groupe de pairs, l'image de « son quartier » est bouleversée. Sans cela, les pesanteurs territoriales au mieux ralentissent la formation, au pire la stoppent.

« Votre regard sur le quartier a changé ?

– Oui, j'ai plus le même regard. Avant, quand j'étais petite, c'était mon cocon. C'était ma famille le quartier. On était bien. Il y avait que le quartier qui vivait, il y avait rien autour. Mais j'ai grandi, il y a d'autres quartiers, je découvre d'autres choses. Et j'ai envie de quitter le quartier.

– Donc c'est plus un cocon le quartier ?

– Non, maintenant c'est un danger.

– Pourquoi un danger ?

– Parce que j'ai l'impression que si je reste dans le quartier, je pourrais pas réussir. Par rapport aux amis, ils me rabaissent dans le sens où ils me disent : "tu vas encore à l'école, en plus l'école de la deuxième chance." Moi j'ai besoin de prendre du recul, de vivre ma vie aussi. Parce que moi là c'est un moment où je recommence à vivre. »

ROMANE, E2C Paris depuis trois mois.

Les jeunes ont en commun un projet élaboré avant leur entrée dans le dispositif, mais qui est moins d'ordre professionnel que d'ordre subjectif. Il s'apparente à un projet de vie, et vise les seuils d'accès à l'âge adulte : travailler, avoir une maison, se marier, avoir des enfants. Or, la précarité compromet leur indépendance financière, et les éloigne de l'horizon normatif désiré. Du fait des enjeux statutaires que porte ce projet de vie, les jeunes attendent du

dispositif qu'il leur permette de l'assumer, et ce faisant de faire en sorte que leur parcours biographique se superpose aux statuts socialement valorisés. En l'espèce, leur projet de vie est plus généraliste que le simple vœu d'entrer dans un métier. Pourtant, cette généralisation est un moteur puissant à l'accrochage, car s'ils souhaitent un changement de leur quotidien, ils ne savent pas encore par quels moyens y parvenir. En cela, ils sont *a priori* dans des dispositions propices au raccrochage. Charge au dispositif, par son fonctionnement et les actions réciproques au sein de la *forme scolaire*, de soutenir ensuite l'engagement des jeunes.

La rupture

Le décrocheur qui décide de prendre une autre voie, celle du raccrochage en l'occurrence, doit trouver dans le dispositif les ingrédients qui confortent la ligne de conduite qu'il a choisie de prendre. Ces ingrédients, qui proviennent du fonctionnement du dispositif, doivent être en rupture avec les ressorts de l'abandon scolaire. L'expérience scolaire était marquée par une faible attention des enseignants et des situations douloureuses d'apprentissages. Le dispositif doit favoriser l'acquisition sereine des apprentissages et garantir une pacification des relations par la bienveillance. Outre le désajustement entre l'expérience scolaire passée et la *forme scolaire* dans le dispositif, la cohérence de la ligne de conduite est un travail que les jeunes réalisent pour ajuster leur décision de raccrocher au rôle que le dispositif leur demande de tenir et aux rôles qu'ils envisagent de tenir à terme. La socialisation visée par le dispositif interroge les comportements antérieurs, et peut occasionner un inconfort chez les jeunes sommés de construire de nouveaux repères. L'ajustement à de nouvelles normes réclame une remise en question et une réélaboration de soi qui ne peuvent se faire qu'à la condition d'être persuadé que « *le jeu en vaut la chandelle* ». Pour que le recours au dispositif ne se transforme pas à leurs yeux en une « *acculturation forcée* » [MUCCHIELLI, 1986], celui-ci doit offrir des moyens de confirmer positivement leur choix, et de la sorte réduire la dissonance induite par la formation proposée.

Il s'avère que la volonté de raccrocher est remise en question si les jeunes, durant leur formation, restent tiraillés entre deux systèmes de représentation – celui de la structure actuelle et celui d'hier. De sorte que l'abandon pendant la période d'essai de l'E2C, l'EPIDE et le microlycée est dû à la fois à des difficultés trop importantes pour être surmontées, et à ce tiraillement que le dispositif ne parvient pas à résoudre. Les jeunes retournent à l'endroit d'où ils sont venus si la sortie d'un contexte ne s'accompagne pas d'une entrée, progressive, mais complète, dans une matrice de socialisation qui rapproche leurs dispositions acquises soit de la seule *forme scolaire* dans le cas du microlycée, soit des compétences professionnelles dans le cas de l'E2C ou de l'EPIDE. Il apparaît alors que les leviers de l'accrochage au dispositif, bien que multiples, sont tous indexés à la lecture faite par les jeunes de leur situation, dans un balancement et une variation entre les contraintes de la formation et ses apports supposés. Après avoir conçu le raccrochage comme une solution rationnelle au regard des avantages à recourir à un dispositif comparés aux coûts (économiques, sociaux et subjectifs) à rester dans une situation de décrochage scolaire, ils estiment là encore que leur engagement dans la formation se justifie par la capacité, effective ou attendue, de surmonter les difficultés scolaires, les problèmes personnels, le manque de confiance en soi, ou les obstacles d'accès à un lieu de stage professionnel.

S'ACCROCHER : LES INGRÉDIENTS DE LA « RÉUSSITE »

Les dispositions au raccrochage ne suffisent pas à maintenir le jeune dans le dispositif. Il faut pour cela que ses dispositions soient entretenues, voire amplifiées, par un ajustement fonctionnel qui lie intrinsèquement la structure et les jeunes. Sans des dispositions qui précèdent le recours au dispositif et sans un fonctionnement du dispositif qui les actualise, l'accrochage demeure incertain. En somme, le dispositif ne peut à lui seul retenir les jeunes, à moins que ces derniers ne considèrent que l'intérêt pécuniaire, au demeurant faible et transitoire, vaut la peine de sacrifier quelques mois de leur existence⁶. Nonobstant cette visée instrumentale, c'est au cœur de la relation dans le dispositif que s'établit cet ajustement. Or, le principe d'organisation de l'action socialisatrice des jeunes, et donc de leur transformation, ne peut être assuré sans un étayage par la relation socialisante de la conviction des jeunes d'avoir fait le bon choix. De ce fait, la capacité des formateurs de se démarquer des usages scolaires traditionnels et d'une pédagogie « classique » est une condition de l'ajustement du dispositif aux jeunes. La bifurcation biographique envisagée reste sujette aux situations vécues dans le dispositif, et dont la teneur, bonne ou mauvaise, dépend du souvenir, souvent douloureux, laissé par l'école. En sorte que l'adhésion des jeunes au dispositif résiste mal aux réminiscences scolaires, avec l'échec, l'humiliation ou l'injustice en guise de souvenir.

La relation personnalisée aux formateurs : le « jeune » plutôt que l'« élève »

Pour une majorité des jeunes rencontrés, la relation personnalisée au formateur est le principal levier de leur engagement dans le dispositif. Ce souci de la relation s'explique par leur scolarité antérieure marquée par de nombreux conflits avec les enseignants. Ces conflits étaient parfois sans lien avec des difficultés scolaires, mais avec des difficultés familiales ou personnelles qui, selon eux, n'ont jamais été prises en compte par les enseignants. L'absence de considération des adultes a développé une appréhension négative de l'école, conduisant certains jeunes à conjuguer de nombreux cas de rébellion envers le « système » et envers les professeurs.

« On m'a toujours dit : "mais vous y arriverez jamais !" »

– Qui vous disait ça ?

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

EVE, E2C, sortie positive depuis 8 mois.

6. Certains dispositifs « deuxième chance » attribuent aux jeunes le statut de stagiaire de la formation professionnelle. À ce titre, ils ont droit à un pécule.

Par ailleurs, la trace des humiliations est profonde. Elles sont perçues par les jeunes comme une cérémonie de dégradation orchestrée par les professeurs et se manifestant par un rabaissement en public [GARFINKEL, 1956 ; MERLE, 2005]. Cela alimente le souvenir, encore vif, de leur renvoi à un type d'élèves peu désirables dans la mesure où ces humiliations étaient liées aux résultats scolaires, mais aussi à leur origine sociale ou à leur corps. Ils se sont sentis dégradés par la dénonciation publique qui pointe la faiblesse des notes et utilise parfois l'origine sociale ou l'intime pour signifier leur incompatibilité au système scolaire. Les jeunes ont bien senti que la place qui leur était désignée ne pouvait être qu'hors du système scolaire puisqu'ils étaient perçus comme une menace pour l'école et pour la morale. Ces atteintes ont provoqué des oppositions souvent violentes avec les enseignants, et les blessures scolaires ne se sont jamais refermées. Aussi, la *rage* des jeunes envers l'école et les professeurs n'a pas disparu avec l'entrée dans le dispositif. L'attention qui leur est portée dans le dispositif, l'absence de jugements sur les difficultés qu'ils rencontrent et la possibilité de les verbaliser offrent alors un ensemble de ressources symboliques et pratiques sur lesquelles s'appuyer pour s'accrocher au dispositif, malgré les incidents qui peuvent intervenir dans leur trajectoire personnelle :

« On est pris en compte là-bas. Quand on arrive en retard, on se fait pas gueuler direct dessus, c'est : "mais qu'est-ce qu'il s'est passé ?" Ils essaient de comprendre ! Au début on leur sort une excuse bidon mais au final ça donne envie de parler, de dire la vérité en fait. On a envie de dire la vérité, on a plus envie de mentir "ah bah c'est le train il est pas arrivé." À l'école normale, c'est plus de la grosse indifférence. Ils ont pas envie de se faire déborder donc ils mettent des règles strictes et comme ça ils sont tranquilles.
– Donc reprendre dans une structure classique ça aurait pas marché vous pensez ?
– Non, non ça aurait pas marché parce que j'aurais été en retard et j'aurais encore été virée parce qu'avec mes problèmes de sommeil. J'arrivais jamais à m'endormir avant 3 heures du matin, je faisais des insomnies. Et eux ils l'ont pris en compte ! »

AURORE, microlycée 93, sortie positive depuis 6 mois.

Les temps mobiles de la formation

Qu'il s'agisse des EPIDE, des E2C ou des microlycées, la proximité de l'équipe pédagogique avec les jeunes minore ce ressentiment scolaire. En outre, l'attitude compréhensive des adultes plutôt qu'une posture distanciée est un choix décisif, au même titre que la personnalisation des relations. Dans les trois types de dispositif, chaque jeune peut compter sur le soutien personnalisé d'un référent (pour les E2C), d'un moniteur (pour les EPIDE) ou d'un tuteur (pour les microlycées). Ce soutien prend la forme d'un échange individuel et collectif plus ou moins formalisé. Bien plus qu'un suivi du projet, cet échange assure une fonction de suivi et de soutien affectif des jeunes.

« Nous on n'est pas que des profs, même si quand on est inspecté c'est en tant que prof d'histoire-géo et que tout le monde en a vraiment rien à foutre qu'on ait une fibre sociale.
– À quoi est liée cette fibre sociale ?
– C'est lié au fait que si on veut aider des élèves à renouer avec leur parcours scolaire et donc avec eux-mêmes, il faut pas que leur proposer des cours. Ça nous oblige à changer de posture, à être vraiment dans l'écoute de leur parcours de vie. »

Une enseignante d'un microlycée.

La fibre sociale n'est pas réductible au temps de la formation. La pause méridienne est l'occasion aux formateurs et aux jeunes de déjeuner ensemble. Si les thèmes de discussions portent sur le projet des jeunes, il n'est pas rare que les formateurs se confient à eux. Ils

relatent leur parcours, racontent leurs échecs et parlent de leurs réussites professionnelles ou personnelles. Sans que le dévoilement de l'adulte aille jusqu'à l'intime, les bribes de la vie des formateurs, une fois portées à la connaissance des jeunes, réduisent la distance statutaire moins par la restitution fidèle des événements biographiques que par l'image partagée d'un parcours de vie aussi chaotique pour les uns que pour les autres. Le partage des « choses de la vie » permet aux sociabilités d'être régies par la confiance, et ce faisant de ne jamais se confondre avec les sociabilités du passé. Dit autrement, l'image que les adultes renvoient aux jeunes tranche avec l'image qu'ils avaient des enseignants. Cette *proximité biographique* atténue le poids du rapport académique et de la violence symbolique propre à la forme scolaire et aux actions réciproques formateurs/jeunes. Ces derniers trouvent un sens à leur présence dans le dispositif dans l'articulation entre leur passé scolaire et leurs expériences biographiques qui croisent celles des adultes.

Le dialogue et les échanges extrascolaires abaissent les barrières statutaires, conduisant à un ordre de l'interaction qui assure l'accrochage des jeunes. Celui-ci est renforcé par la manière avec laquelle les formateurs recomposent leur rôle en se plaçant au niveau des difficultés scolaires des jeunes, et en interagissant dans un ordre de l'interaction irréductible à la salle de cours. Ils déconstruisent quelques dimensions de la *forme scolaire* en ne différenciant pas l'enseignant de l'éducateur. Ici, un jeune doit se rendre en urgence sur un lieu de stage, et son référent offre de lui prêter sa voiture pour qu'il gagne du temps. Là, un jeune se propose de réparer le vélo d'un des formateurs sur son temps libre. Il n'est pas rare que les adultes raccompagnent les jeunes à leur domicile à la fin de la journée lorsqu'ils n'ont pas de moyen de locomotion, ou qu'ils estiment que l'heure est tardive et que leur déplacement n'est pas sûr.

« Vous vous êtes sentis soutenu ?

– Oui, beaucoup beaucoup par mon référent qui me disait tout le temps : “il faut s'accrocher, ça va passer” et petit à petit c'est une phrase qu'il me disait, “petit à petit l'oiseau fait son nid” et il me disait plutôt : “petit à petit Momo fera son nid.” Et c'est quelqu'un de très rigolo. Ça se passait très très bien, il était bien marrant. Il arrivait à te faire passer d'un moment de tristesse à un moment bien optimiste, il disait toujours des mots qui faisaient rire mais qui étaient vrais et c'est le seul qui a remarqué qu'à un moment j'étais dans une phase difficile où j'étais beaucoup pensif et stressé. C'est lui qui m'a conseillé de voir le psychologue de l'école et ça m'a fait beaucoup de bien. Je pense que si ce formateur avait pas été sur mon chemin ça aurait été très différent pour moi. »

MOHAMMED, E2C Paris depuis 3 mois.

Les jeunes ne sont donc pas considérés comme des élèves ou des « décrocheurs ». Ils ne sont réduits ni à leur expérience scolaire passée, ni à leur origine sociale, ni aux événements malheureux qui ont jalonné leur trajectoire. Ce sont des individus tenus d'établir seuls, mais avec l'accompagnement des adultes un équilibre – difficile à réaliser – entre tous ces éléments. Or, ce travail est un labeur qui les interpelle le plus :

« C'est un suivi beaucoup plus individualisé. Toutes les semaines avec mon référent on faisait le tour des points positifs et négatifs de la semaine, mais pas que du microlycée, aussi du permis, du code, ça dépassait la scolarité, c'était sur tout. Et on se rend compte que c'est vraiment lié : si on a eu une semaine horrible, on est moins efficace. Si on a eu une semaine géniale dans sa vie personnelle c'est quand même beaucoup mieux. »

JUSTINE, microlycée 93, sortie positive depuis 6 mois.

Les services rendus et les soutiens apportés contribuent à pacifier le climat scolaire, sans affaiblir pour autant ni l'autorité de l'adulte ni sa légitimité. Disponibles, à l'écoute des jeunes et s'impliquant dans leur projet pour les voir réussir, les adultes sont qualifiés par les jeunes de « *piliers* », et pour certains d'« *ange gardien* ». Du reste, les relations que les jeunes nouent avec les formateurs permettent moins de définir des objectifs nouveaux que d'étayer l'objectif qu'ils se sont fixé à l'entrée dans la structure. La fonction de soutien qu'ils attribuent aux adultes est renforcée par le rôle d'*autrui significatif* que ces derniers finissent par remplir, en substitution du désinvestissement émotionnel opéré après le détachement des pairs et du quartier. Alors que leur volonté de changement est parfois mise en doute à l'extérieur du dispositif, les jeunes trouvent à l'intérieur la validation d'un projet qui, de fait, agit sur l'identité. En cela, les adultes sont des « éducateurs » qui, par l'*a priori* éducatif positif qui préside aux relations avec les jeunes, valident la part de l'identité que ces derniers exposent dans l'interaction quotidienne. En considérant les jeunes comme des individus capables de réussir malgré le poids des handicaps scolaires et des événements biographiques, les formateurs les aident à (re)construire une image positive d'eux-mêmes, et autant que faire se peut à renoncer à tout départ prématuré du dispositif.

Comprendre qu'on ne puisse pas comprendre

Alors que les jeunes reprochent unanimement à l'école une dépersonnalisation mise sur le compte des classes surchargées, de l'absence de soutien des professeurs et des modes de corrections stériles, leur affiliation au dispositif transite par une appétence pour les apprentissages recouvrée grâce aux principes scolaires alternatifs qui les rassurent sur leurs compétences. Cette réassurance provient des enseignants et de leur façon de revisiter la *forme scolaire*. Mais plutôt que de remettre en cause l'ordre scolaire, les entorses au modèle *classique* de gestion des élèves le renforcent par le crédit nouveau que les jeunes accordent à la pédagogie du dispositif en comparaison à celle qu'ils ont subie.

« Je me disais que ça servait à rien l'école. J'allais pas croiser quelqu'un dans la rue qui me dit "sors-moi le théorème de Pythagore !" Je me disais tout ce que je vais apprendre ça sera pas mon métier donc je comprenais pas à quoi ça allait me servir donc je me disais ça sert à rien ! [...] Je trouve qu'on est trop stressé [à l'école "classique"] et il y pas assez d'aides. On est totalement lâché ! En gros c'est "va dans le mur et démerde-toi".

Le système il est trop vieux ! Les profs sont trop... professeurs. Ils t'expliquent pas assez, ils prennent pas le temps ! [...] t'as un problème, il t'explique en coup de vent et démerde-toi ! Il va pas prendre le temps ! Pour un prof, j'ai l'impression que t'es censé comprendre "vas-y comprends, comprends !" Il va pas comprendre qu'on puisse pas comprendre ! Pour lui c'est pas possible de pas comprendre ! »

VINCENT, E2C Paris, sortie positive depuis 6 mois.

Malgré le temps personnel qu'ils consacraient à leur scolarité et alors qu'ils pensaient répondre aux exigences de leurs professeurs, les mauvais résultats se sont enchaînés sans qu'ils soient en mesure de changer leurs habitudes scolaires, ignorant ce qu'il aurait fallu rectifier. Leur scolarité s'est façonnée dans un modèle et une tradition pédagogiques où les « cancras » sont les laissés pour compte d'une compétition scolaire *indifférente aux différences*. Ils franchissent les portes du dispositif en étant persuadés d'être « nul et bête pour tout ce qui concerne les trucs scolaires ». Le raccrochage s'accompagne ainsi de nombreux doutes quant à leur capacité de mener à bien leur projet, tant ils estiment que leur niveau est faible :

« Tu avais des appréhensions avant d'arriver ?

– Bah ouais, ouais. J'avais pas du tout confiance en moi, j'étais motivée hein mais ça faisait longtemps que j'avais pas écrit et tout. En plus, moi j'étais déjà une catastrophe au niveau orthographe donc là après tout ce temps c'était encore pire. »

DJAMILA, microlycée 93 depuis 5 mois.

L'individualisation des enseignements transforme également les perceptions de l'utilité des savoirs scolaires. Alors que ces jeunes reprochaient à l'école l'absence d'utilité des enseignements, les jugeant « *trop généraux et théoriques* », l'adaptation des enseignements à leur projet leur permet de s'investir dans les apprentissages. Le savoir à acquérir n'est plus considéré comme un savoir théorique et abstrait dont les finalités d'appropriation leur échappent. Puisqu'il est présenté et perçu comme une condition préalable à l'obtention d'un emploi, à la reprise d'un parcours de formation ou plus largement à l'acquisition de leur autonomie, les jeunes se montrent intéressés par les enseignements, et engagés dans le contrat didactique :

« C'est pas les mêmes cours qu'à l'école ! On a du projet personnel et ça pour moi c'est plus concret déjà et moi j'ai besoin de concret pour faire des trucs. Et du coup, la journée elle passe vite ! »

PAOLO, E2C Paris depuis 3 semaines.

Indexés à cette adaptation des enseignements au projet du jeune et à son niveau scolaire, les dispositifs mettent en place également des systèmes d'évaluation particuliers. S'ils sont variables d'un dispositif à l'autre, ils reposent tous sur l'abandon des notations chiffrées. Il s'agit en effet d'apprécier l'acquisition des compétences et de souligner systématiquement les progressions réalisées ainsi que les points à reprendre. Les corrections visent donc moins le niveau des savoirs des jeunes que la connaissance des difficultés qu'ils rencontrent. De plus, elles sont toujours accompagnées d'une valorisation des réussites, fussent-elles « *minimes* ».

« Formatrice 1 : « *Nous ici il y a pas de classement, il y a pas de notation, il y a pas de performants et puis on les valorise vachement. Dès qu'ils réussissent quelque chose, même un truc minime, une addition, un truc tout bête, on est sans arrêt en train de leur dire, "c'est bien, continuez, allez-y, vous y êtes".*

Formatrice 2 : *Jamais il y aura "vous comprenez rien, vous êtes nul !" Jamais !*

Formatrice 1 : *Ça jamais, jamais ! C'est interdit !*

Formatrice 2 : *C'est juste pas possible !" »*

Entretien collectif de formatrices EPIDE.

Ces modalités d'évaluation jouent à deux niveaux dans l'accrochage des jeunes : d'une part elles dédramatisent les difficultés, d'autre part elles sont le gage d'une absence de jugement tant par les formateurs que par les autres jeunes. Dans tous les dispositifs, l'enjeu est donc le même : il s'agit de valoriser les connaissances acquises plutôt que de pointer celles qui ne sont pas maîtrisées. De ce fait, elles détachent les jeunes de leur étiquette d'élèves « *bêtes* » ou « *nuls* », et les aident à reprendre confiance en eux.

CONCLUSION

Si les facteurs du décrochage scolaire sont connus, les ressorts du raccrochage et de l'accrochage le sont moins. Notre intérêt pour le raccrochage et l'accrochage a permis de mettre en lumière les raisons du recours et du maintien des décrocheurs scolaires dans une structure de retour à l'école ou un dispositif « deuxième chance ». Les entretiens avec les décrocheurs scolaires et les formateurs montrent que le raccrochage et l'accrochage sont les deux séquences d'une expérience individuelle qui puise au passé scolaire les éléments d'appréciation de la situation présente. Avant que la décision de raccrocher soit prise, et que l'engagement dans le dispositif devienne effectif, les jeunes manifestent un désir de socialisation anticipatrice. Entre la séquence du décrochage et du raccrochage, ils ont entrepris des démarches pour s'insérer dans le monde du travail, et dans le même temps ont modifié leurs réseaux amicaux. Ils réunissent les conditions d'une transformation réussie de leur volonté de bifurcation et donc de changement. Ils se sont appliqués d'eux-mêmes à construire un ensemble de ponts mobilisables dans et hors du dispositif, et à rompre aussitôt avec les attaches anciennes. Par les ponts et les ruptures, ils se détachent de leur identité de décrocheur et se préparent aux rôles qu'ils ont décidé d'endosser. Ce travail personnel prépare les conditions d'un ajustement de leurs attentes envers le dispositif avec ce que le dispositif parvient à changer en eux.

Lorsque les modalités de fonctionnement du dispositif entrent en résonance avec la trajectoire scolaire passée et les aspirations en matière de trajectoire biographique, ils se maintiennent dans une trajectoire d'actions cohérentes dont BECKER [1960] montre bien qu'elle repose sur un engagement et un pari adjacent. Avant de choisir de raccrocher, donc de bifurquer, le décrocheur a le choix entre plusieurs voies, plus ou moins estimables et plus ou moins risquées. La décision de raccrocher est prise avec la conviction qu'il s'agit d'une voie plus à même de servir ses propres buts. Une fois engagé, le décrocheur doit disposer de moyens suffisants pour renforcer la cohérence de son comportement. En l'espèce, la fonction du pari adjacent est précisément de lier les événements du passé avec la situation présente. Il décide de s'engager dans le dispositif après avoir misé sur une chose qui n'est pas originellement liée au raccrochage, mais qui a de la valeur à ses yeux : une situation professionnelle stable, une reconnaissance sociale, une revanche scolaire, etc. Le raccrochage intervient après l'élaboration d'un plan de sens qui tente de comprendre ce qui s'est passé, et dans le même temps d'anticiper un devenir [NÉGRONI, 2009, p. 181]. En d'autres termes, un projet a été élaboré en amont de l'entrée dans le dispositif et une ligne de conduite a été définie. Cela ne signifie pas que les jeunes ont recours aux structures de raccrochage avec un projet professionnel précis. Au contraire, rares sont ceux qui se présentent aux portes du dispositif avec une idée d'emploi arrêtée. Tout au plus arrivent-ils avec la volonté de s'insérer dans un secteur d'activité particulier qui paraît compatible avec leur niveau scolaire, leurs centres d'intérêt et/ou leurs compétences.

Dans cette approche par le *pari adjacent*, le décrocheur mise sur la cohérence de sa décision de raccrocher. Ce faisant, il se sent engagé dans le dispositif et, pourrait-on croire, y reste jusqu'au terme de sa formation, car les conséquences d'un décrochage du dispositif seraient trop coûteuses sur un plan identitaire. Or, tous les jeunes ne parviennent pas à réaliser de telles transactions, si bien que lorsqu'une ou plusieurs déconvenues se présentent à eux,

certains font le choix – plus ou moins contraint et volontaire – de quitter le dispositif. Si tous les accrocheurs ont raccroché au dispositif, tous les raccrocheurs ne sont pas des accrocheurs. Le dispositif ne peut empêcher les abandons. De ce fait, la crainte des conséquences de l'incohérence du comportement ne suffit pas à comprendre l'accrochage, car il dépend en partie du fonctionnement du dispositif et de sa capacité à recomposer la *forme scolaire*. Pour les jeunes ayant eu des rapports conflictuels avec les enseignants ou qui n'avaient pas l'impression d'être soutenus dans leur scolarité, les relations avec l'équipe pédagogique sont mises en avant pour expliquer leur accrochage, quand les jeunes qui avaient des difficultés de compréhension pointent davantage l'individualisation des enseignements ou l'absence de notation. Pour les jeunes ayant été isolés durant leur scolarité ou qui imputaient leur décrochage aux « mauvaises fréquentations », le groupe est le support de leur accrochage. Tous ces ingrédients de l'accrochage se mêlent à la capacité des adultes de sortir le décrocheur du statut d'élève, de mener un travail éducatif qui déborde la salle de cours voire les murs du dispositif, d'enseigner autrement⁷. Quelle que soit la modalité de fonctionnement du dispositif présentée par les jeunes comme un levier d'accrochage, elle n'est pas en dissonance avec le projet et le pari posés en amont du raccrochage. Et si les modalités de fonctionnement des dispositifs sont parfois moquées ou critiquées par les jeunes, elles ne font jamais l'objet d'une contestation ouverte de leur part puisqu'elles sont la promesse d'une autre vie, à la fois « normale » et stable. Cela suffit à soutenir l'accrochage des raccrocheurs, malgré toutes les difficultés rencontrées par ailleurs, et qui leur rappellent sans cesse les éléments constitutifs de leur décrochage.

⁷. Les ingrédients de la réussite qui transitent par la relation des adultes aux jeunes (l'attitude compréhensive, l'absence de jugement, le partage des expériences, la considération pour la capacité à réussir de tous, le système adapté d'évaluation) ne sont pas spécifiques aux dispositifs palliatifs du décrochage. Tout individu en situation d'apprentissage attend ce type de relation, d'ailleurs souhaitable dans toutes les structures ordinaires. Du reste, la rationalisation que les jeunes font de cette relation à partir d'une part de leur expérience vécue du décrochage scolaire et de leur situation après celui-ci, d'autre part de leur expérience du dispositif élaborée en fonction de leurs objectifs personnels d'avenir et de la dynamique de groupe propre au dispositif (que l'on retrouve difficilement dans les structures ordinaires) contribue à une réappropriation de leur parcours [sur ce point, voir STRAUS, 1992 ainsi que ZARIFIAN, 1995]. De sorte que la valeur de la relation dépend de la capacité socialement construite des jeunes à définir leur situation par une indexation conjointe au contexte de décrochage et au contexte de raccrochage. Autrement dit, la relation mène à la réussite si elle développe l'intercompréhension entre les adultes et le jeune, et permet ensuite à celui-ci d'articuler les représentations nécessairement partielles et partiales de sa situation passée et de la situation présente, pour s'approcher enfin d'une représentation plus globale, de manière à prendre une décision tournée vers l'avenir.

▾ BIBLIOGRAPHIE

BECKER H. S., 1960, "Notes on the Concept of Commitment", *The American Journal of Sociology*, vol. 66, n° 1, p. 32-40.

BERNARD P. Y., 2011, *Le décrochage scolaire*, Paris, PUF.

BLAYA C., 2010, *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*, Bruxelles, De Boeck.

BLOCH M.-C., GERDE B. (dir.), 1998, *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse*, Lyon, Chronique Sociale.

BONNÉRY S., 2011, *Décrochage cognitif et décrochage scolaire*, in GLASMAN D., ŒUVRARD F. (dir.), *La déscolarisation*, Paris, La Dispute, p. 147-161.

BOUHIA R., GARROUSTE M., LEBRÈRE A., RICOCH L., DE SAINT POL T., 2011 « Être sans diplôme aujourd'hui en France : quelles caractéristiques, quel parcours et quel destin ? », *Économie et Statistique*, n° 443, Insee, p. 29-50.

Commission européenne, 2001, *Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation*, Rapport de la Commission, Bruxelles, CE.

DOUAT E., 2011, *L'école buissonnière*, Paris, La Dispute.

ESTERLÉ-HEDEBEL M., 2007, *Les élèves transparents*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.

FORTIN L., PICARD Y., 1999, « Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 25, n° 2, p. 359-374.

GARFINKEL H., 1956, "Conditions of Successful Degradation Ceremonies", *American Journal of Sociology*, vol. 61, n° 5, p. 420-424.

GLASMAN D., ŒUVRARD F. (dir.), 2004, *La déscolarisation*, Paris, La Dispute.

JANOSZ M., 2000, « L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine », *VEI Enjeux*, n° 122, p. 105-127.

JANOSZ M., LE BLANC M., BOULERICE B., TREMBLAY R. E., 2000, "Predicting different types of school dropouts : a typological approach with two longitudinal samples", *Journal of Educational Psychology*, vol. 92, n° 1, p. 171-190.

MAULINI O., PERRENOUD P., 2005, « La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions » in MAULINI O., MONTANDON C. (dir.), *Les formes de l'éducation : variété et variations*, Bruxelles, De Boeck, p. 147-168.

MERLE P., 2005, *L'élève humilié : l'école un espace de non-droit*, Paris, PUF.

MUCCHIELLI A., 1986, *L'identité*, Paris, PUF.

NÉGRONI C., 2009, « Ingrédients des bifurcations professionnelles : latence et événements déclencheurs », in BESSIN M, BIDART C, GROSSETTI M. (dir.), *Bifurcations*, Paris, La Découverte, p. 176-183.

POTVIN P., DESLANDES R., BEAULIEU P., MARCOTTE D., FORTIN L., ROYER É., LECLERC D, 1999, « Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 24, n° 4, p. 441-453.

ROBERT-BOBÉE I., 2013, « Les jeunes sortants sans diplôme : une diversité de parcours », *Éducation & formations*, n° 84, p. 41-50.

RUMBERGER R. W., 1995, "Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and Schools", *American Educational Research Journal*, n° 32, p. 583-625.

VINCENT G. (dir.), 1994, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

STRAUSS A., 1992, *La trame de la négociation*, textes réunis par BASZANGER I., Paris, L'Harmattan.

WEIXLER F. (dir.), 2014, *Évaluation partenariale de la politique de lutte contre le décrochage scolaire*, Rapport de diagnostic, MENESR et Secrétariat général pour la modernisation de l'action publique.

ZARIFIAN P., 1995, *Le travail et l'événement*, Paris, L'Harmattan.