

L'expression discursive des mondes subjectifs du raccrochage scolaire

Discursive expression of the subjective worlds related to going back to school

La expresión discursiva de los mundos subjetivos de la reinserción escolar

Pascal Guibert et Florence Amar

Volume 47, numéro 1, printemps 2019

Entre décrochage(s) et raccrochage(s) scolaires : paroles de jeunes et mises en récit

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1060852ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1060852ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Guibert, P. & Amar, F. (2019). L'expression discursive des mondes subjectifs du raccrochage scolaire. *Éducation et francophonie*, 47(1), 149–164.
<https://doi.org/10.7202/1060852ar>

Résumé de l'article

Notre propos vise à comprendre ce que disent les décrocheurs à propos de leur parcours dans le décrochage. L'analyse de leurs discours a pour objectif de saisir « l'expression individuelle des mondes subjectifs » du raccrochage scolaire et porte sur l'explicitation des couples organisateurs des récits à trois niveaux : séquences, actants et arguments. Grâce à cette méthode, nous montrons que, contrairement aux idées reçues, la période qui suit le décrochage scolaire n'amène pas uniquement une perte de repères, de cadres et un « laisser-aller », mais est aussi marquée par la construction de mondes subjectifs permettant le raccrochage.

L'expression discursive des mondes subjectifs du raccrochage scolaire

Pascal GUIBERT

Université de Nantes, Pays de la Loire, France

Florence AMAR

Université de Nantes, Pays de la Loire, France

RÉSUMÉ

Notre propos vise à comprendre ce que disent les décrocheurs à propos de leur parcours dans le décrochage. L'analyse de leurs discours a pour objectif de saisir «l'expression individuelle des mondes subjectifs» du raccrochage scolaire et porte sur l'explicitation des couples organisateurs des récits à trois niveaux: séquences, actants et arguments. Grâce à cette méthode, nous montrons que, contrairement aux idées reçues, la période qui suit le décrochage scolaire n'amène pas uniquement une perte de repères, de cadres et un «laisser-aller», mais est aussi marquée par la construction de mondes subjectifs permettant le raccrochage.

ABSTRACT

Discursive expression of the subjective worlds related to going back to school

Our purpose is to understand what dropouts have to say about why they left school. The analysis of their narrative aims to capture the «individual expression of subjective worlds» related to returning to school and deals with the clarification of three-level narratives: sequences, actants and arguments. With this method we show that, contrary to popular thinking, the period following school dropout leads not only to «carelessness» and a loss of reference points and structure, but also to the building of subjective worlds that favour a return to school.

RESUMEN

La expresión discursiva de los mundos subjetivos de la reinserción escolar

Nos proponemos comprender lo que dicen los jóvenes que han abandonado los estudios sobre su itinerario de deserción. El análisis de sus discursos tiene como objetivo circunscribir «la expresión individual de los mundos subjetivos» de la reinserción escolar y se centra en la explicación de los pares organizadores de las historias en tres niveles: secuencias, actantes y argumentos. Gracias a este método, mostramos que, en contra de las ideas preconcebidas, el periodo que sigue a la deserción escolar no conduce únicamente a la pérdida de puntos de referencia, de estructuras y de una «dejadez», sino que también está marcado por la construcción de mundos subjetivos que permiten la reinserción.

Si la période de décrochage a été étudiée par les chercheurs, celle qui précède le raccrochage l'est beaucoup moins (Berthet et Zafran, 2014, p. 180). En partant du discours des jeunes en situation de décrochage scolaire, notre propos vise à mieux comprendre ce qui est souvent présenté comme une «période de latence entre un moment où les jeunes quittent le système scolaire et celui où ils intègrent un dispositif de raccrochage» (Vollet, 2016, p. 130), ou obtiennent un contrat de travail. C'est dans la recherche de la compréhension de cette période floue, en apparence vide ou marquée par l'errance, que nous situerons nos observations et nos analyses. Que racontent les décrocheurs au sujet de «leur parcours dans le décrochage»? Nous partons ici du postulat qu'il est pertinent d'observer la dimension subjective des

parcours de raccrochage (Melin, 2012), tels que ceux-ci sont racontés par les jeunes eux-mêmes, afin de décrire les logiques sociales et individuelles qui structurent les discours et définissent « les mondes subjectifs du raccrochage scolaire » de ces jeunes.

Dans un premier temps, nous rappellerons le cadre théorique et la méthodologie employée. Dans un second temps, nous exposerons l'analyse complète d'un entretien, puis nous synthétiserons les analyses et les résultats obtenus à partir des autres entretiens du corpus, afin de rechercher les récurrences des discours grâce aux conjonctions et aux disjonctions dégagées.

LES MONDES SUBJECTIFS DU RACCROCHAGE SCOLAIRE

Le raccrochage comme processus de biographisation

Comme le dit Vollet (2016, p. 132) : « [...] si le décrochage se construit dans le temps, l'hypothèse qu'il en est de même pour le raccrochage peut être posée. » Notre objectif n'est pas de reconstituer des parcours et des « histoires typiques », mais d'identifier des productions discursives sur cette période de vie, ainsi que les configurations narratives qui permettent aux individus de donner du sens à leur expérience. De ce point de vue, notre approche, par l'analyse d'entretiens biographiques, accorde « un intérêt particulier à la relation réciproque entre l'influence des environnements sociaux, économiques, professionnels des sociétés contemporaines sur les représentations et biographies individuelles et la capacité des individus, dans leurs pratiques sociales, à agir sur leurs contextes » (Almudever et Dupuy, 2016, p. 157). Même si ces discours sont des reconstructions et peuvent être considérés comme des « illusions biographiques », nous considérerons ces expressions discursives comme l'interface qui permet à l'individu de structurer et d'interpréter les événements de son vécu, et donc qu'il est possible de saisir l'expérience des sujets « dans la manière dont ils la font signifier pour eux-mêmes et pour les autres » (Almudever et Dupuy, 2016, p. 158). L'étude des processus de biographisation (Delory-Momberger, 2007) à l'œuvre dans les productions narratives de ces jeunes permet d'identifier des structures singulières et de décrire leur monde subjectif du raccrochage scolaire.

En effet, ces récits sont construits sur des structures qui permettent de comprendre en profondeur ce que vivent ces jeunes en situation de décrochage. Notre hypothèse est la suivante : loin d'être un temps perdu et déstructuré, cette période en est souvent une de construction d'un projet, voire de construction de soi. En reprenant les propos de Demazière et Dubar (1997, p. 101), nous souhaitons montrer que ces récits biographiques expriment « des logiques sociales » qu'il est possible de typifier de manière inductive pour en comprendre « l'arrangement qui permet de formaliser son déroulement et son code narratif ». L'objectif est de comprendre et de décrire « le monde subjectif du raccrochage scolaire » de chaque interviewé comme « une architecture de

catégories mais aussi comme un ensemble de valorisation différentielle, de prises de position sur ces catégories et leur relation» (Demazière et Dubar, 1997, p. 98).

Objectifs de l'analyse et codage des entretiens

Afin de pouvoir procéder à l'analyse des récits, plusieurs étapes méthodologiques sont nécessaires. On peut les répartir en deux phases :

- Première phase: la segmentation de l'entretien. Un travail de titrage et de séquençage de chaque segment (marqué S) a été effectué. Ce codage consiste à remettre en ordre chronologique le déroulement du récit. Ensuite, il s'agit de rechercher et de coder des actants (c.-à.-d. des personnes identifiées, des collectifs ou bien encore des institutions présentes dans le texte) afin d'identifier et de décrire le rôle qu'ils tiennent dans le discours. Enfin, il faut repérer les « propositions argumentaires » qui visent à convaincre le narrateur ou à « mettre en intrigue ».
- La deuxième phase de l'analyse consiste à relever l'organisation des éléments du récit qui « transforme une suite chronologique (de séquences, d'actants...) en une argumentation logique, c'est-à-dire une série "d'après" (ensuite, donc) en un enchaînement de "donc" (parce que, de ce fait...) » (Demazière et Dubar, 1997, p. 122). Les disjonctions et les conjonctions émanant des récits permettent de dégager l'univers sémantique (homologie entre les niveaux d'analyse) et la logique sociale du récit (structuration que nous avons appelée « les mondes du décrochage »). En effet, le sens d'un mot ne peut être interprété qu'en « restituant la disjonction qui le spécifie et la conjonction qui lui assure son appartenance à une catégorie » (Demazière et Dubar, 1997, p. 129). Ces couples organisateurs des récits (disjonctions) s'organisent sur deux versants: l'un « positif », qui dit ce qui est attendu ou recherché, et même parfois pensé comme un avenir idéalisé ou une croyance. L'autre, plus négatif, raconte des craintes, une situation que les jeunes cherchent à quitter parce qu'elles ne font pas (plus) sens et n'apportent pas de réponse à leur recherche d'un projet d'avenir (Demazière et Dubar, 1997, p. 262). De plus, les conjonctions et disjonctions ne doivent pas seulement être pensées comme la description de deux états: l'un vécu (ou qui a été vécu) et l'autre souhaité (parfois idéalisé). C'est la tension entre deux visions du monde, soit « rester dans le décrochage » ou « raccrocher » qui doit interpeller le chercheur, car c'est en définitive cette tension qui peut (ou non) conduire au raccrochage, et donc au basculement du récit. C'est la narration de ce passage qui construit la mise en intrigue de ce qui est donné dans les discours par le narrateur, pour que l'interlocuteur puisse comprendre ce basculement lequel, parfois, est inachevé.

Accès au terrain et corpus de la recherche

La démarche de collecte des discours a consisté à permettre aux jeunes de mettre en récit leur parcours : «Mettre en récit, c'est articuler du temporel et du spatial, du biographique et du relationnel, de la succession et de simultanéité.» (Demazière et Dubar, 1997, p. 330.) L'entretien est non directif et la question introductive vise à permettre une reconstruction biographique, c'est-à-dire à mettre en relation des séquences (événements tels qu'ils sont racontés), des actants (personnes ou institutions qui interviennent pour faire bifurquer le récit, infléchir le cours d'action) et des arguments (qui servent à convaincre le destinataire). La question permettant d'amorcer le discours était : Que s'est-il passé pour toi depuis l'interruption de tes études? Par la suite, l'interviewer, sans se limiter à un rôle passif, ne fait qu'aider le répondant à dérouler la trame de son récit.

Nos entretiens proviennent d'une base de données construite pour l'enquête Territoires et décrochages scolaires (TEDS)¹. Pour des raisons d'homogénéité de territoire, nous avons choisi de limiter notre échantillon à l'Académie de Nantes (n = 60). La difficulté à entrer en contact avec ces jeunes, malgré les informations dont nous disposions (numéro de téléphone, adresse), puis à leur fixer un rendez-vous, a fait en sorte que nous n'avons pu rencontrer que sept individus. Seulement six entretiens ont été retenus, puisqu'ils présentaient une structure d'entretien biographique. Ils ont été réalisés en une seule rencontre et ont, en moyenne, une durée légèrement supérieure à une heure trente. Les jeunes² qui ont favorablement répondu à notre demande sont plutôt des hommes (5/6), majoritairement en reprise de formation (raccrochage scolaire) au moment de l'entretien (5/6)³. Les décrochages sont plutôt «tardifs», puisqu'ils ont eu lieu au lycée (6/6) : quatre pendant une classe de première au Baccalauréat professionnel, un en seconde, alors que le répondant préparait un bac professionnel, et un en terminale littéraire. Les éléments permettant de construire l'analyse de chaque entretien sont nombreux et ne peuvent être, faute de place, présentés intégralement ici. C'est pourquoi nous construirons notre propos en présentant une seule analyse complète d'un entretien, soit celui d'Antoine. Nous intégrerons ensuite les résultats obtenus, grâce à la même méthode d'analyse, à partir des cinq autres entretiens.

-
1. Programme financé par l'Agence nationale de la recherche dans le but de rendre compte des variations territoriales du décrochage scolaire en France, afin de déterminer des effets de contexte et de mieux comprendre la diversité des parcours (septembre 2014; février 2018).
 2. Les entretiens se sont déroulés entre fin 2015 et début 2016. Voir en annexe la présentation des jeunes que nous avons interviewés.
 3. Seul David vient de terminer une formation et est à la recherche d'un emploi.

L'EXEMPLE DU RÉCIT D'ANTOINE : « JE SUIS DANS L'OPTIQUE DE CONTINUER »

Déroulé du récit

Le discours d'Antoine commence au moment où il a interrompu sa scolarité (S0) et s'achève au moment de l'entretien (S+). Entre ces deux temps, plusieurs autres niveaux de séquences seront énoncés :

(S0) le décrochage : « J'ai pas eu le bac pro. » ; « C'est plus que l'école m'a dit : Tu n'as pas eu ton bac, bah, écoute on ne va pas te reprendre. » ; « Et j'ai pas cherché d'autres écoles voilà. »

(S-1) Un rapport plutôt positif à l'école : « Par rapport à l'école, c'est que je suis un génie incompris du système scolaire ! » ; « Mmmm c'est juste que... en fait, primaire, collègue ça allait, je suivais mais j'avais pris l'habitude de rien faire, en fait ! »

(S1) Période post-interruption : « Donc j'ai passé huit mois... où j'ai fait pas grand-chose. » ; « Je voyais des potes qui étaient comme moi, qui décrochaient. »

(S2) 1^{re} tentative de raccrochage par le scolaire : « J'ai vu qu'il y avait une école de la deuxième chance », mais : « Je me suis cassé la cheville juste avant, un jour avant de m'inscrire. »

(S3) Partir en stage : « Et du coup je suis parti à M. faire un stage chez C. » ; « En fait, quand je suis arrivé dans l'entreprise, ils m'ont proposé en fait, soit (le rayon) musique soit la librairie. » ; puis : « Ils m'ont donné un contrat pour venir à partir du mois de juillet. »

(S+) Dynamique de raccrochage : « Et aujourd'hui j'ai fait la démarche d'aller à l'AFPA⁴. » ; « Et j'ai vu qu'ils me proposaient un contrat pro, euh... un an qui me donnerait un titre professionnel qui équivaut à un niveau IV donc un niveau Bac [...]. »

Les différentes catégories d'actants

Dans un second temps, c'est sur les différents actants du discours d'Antoine que portera notre analyse. Tout d'abord, ceux qui l'aident. Sa copine, « qui a un bac S⁵ », fait partie de la première catégorie : « Elle m'a bien poussé pour que j'avance et voilà, aujourd'hui ça marche. » La mère de sa copine déménage dans le sud de la France à M., ce qui, pour Antoine, tombe à pic dans la mesure où son projet de contrat professionnel coïncide avec ce déménagement. Antoine évoque aussi sa grande sœur, qui semble représenter un modèle dans le domaine du travail. Les qualificatifs qui lui sont associés sont extrêmement positifs : « Quand je la vois s'éclater, travailler dans les associations [...]. » ; « Elle n'est jamais au même endroit, je me dis : "Ça c'est cool". » ; « Tu bouges, c'est bien. » C'est également sa sœur qui l'a aidé dans ses recherches. Les

4. L'Agence nationale pour la formation professionnelle des adultes (AFPA) est un organisme de formation professionnelle qui propose des formations qualifiantes sanctionnées par un titre professionnel du ministère du Travail.

5. Un bac S, c'est-à-dire un baccalauréat scientifique.

joueurs avec lesquels il joue au « foot » (soccer) dans son club sont qualifiés de « plus grands » et « d'adultes ». Ces qualificatifs ne sont pas anodins, car ce groupe d'actants s'oppose indirectement à celui des « jeunes, comme [lui] ». Il oppose également les rapports amicaux, qu'il entretient avec les jeunes de son âge, à ceux qu'il a avec les personnes de 30-35 ans, avec lesquelles il a l'impression de « grandir ».

Les actants qui le freinent sont peu nombreux dans son discours. Le premier, c'est l'école (qu'il a quittée), laquelle complique son parcours, car il doit changer d'établissement (cf. supra S0) et qui, vers la fin de l'entretien, est accusée de ne pas l'avoir bien orienté : « Quand ils m'ont mis en général, c'est pas du tout ce qu'il fallait ! » On trouve aussi « des potes qui étaient comme [lui], qui décrochaient », avec lesquels il jouait à la console et sortait. « On était une dizaine à être dans la même situation, on s'est tous retrouvés dans le même établissement au début, y'en a qui se sont retournés vers le scolaire plutôt que l'apprentissage, et y en a d'autres qui ont décroché aussi, comme moi. »

Le dernier actant, présenté comme un frein dans son évolution, c'est Antoine lui-même, qui a mis longtemps à comprendre « [qu'il] avait été plus con que le système scolaire » : « Les diplômes, c'est ce qui t'amène en fait le plus vite à l'emploi, enfin, c'est ce qui te permet d'en trouver déjà ! »

L'analyse des actants permet de dégager différents groupes : ceux qui ont soutenu Antoine (sa copine principalement), ceux qui l'ont aidé (sa sœur et les formateurs de l'école de la deuxième chance), et ceux qui l'ont poussé à raccrocher (les joueurs de foot). L'analyse montre également la faible présence des actants parentaux. Ce qui ressort de manière flagrante est l'opposition des actants issus du monde professionnel (stage) et les actants « scolaires » en général. Cette opposition renvoie également à la différence qu'Antoine fait entre le monde des enfants (école) et le monde des adultes (stage, entreprise). Les joueurs de foot, les collègues de stages « font réfléchir » et « grandir » (par opposition aux élèves de lycée, qui font « stagner »). Pour Antoine, ces adultes font avancer dans la vie et structurent sa vision du monde.

Les propositions argumentaires

L'analyse des propositions argumentaires fait ressortir une opposition entre ce qui est « simple » et « cool » ou, à l'inverse, « compliqué ». Le premier argument se situe dès les premiers mots d'Antoine : sa réponse « va être simple ». Au-delà, c'est l'ensemble de son parcours qu'il qualifie de « simple ». L'utilisation récurrente de l'expression « en fait » montre bien que, pour Antoine, les éléments de son discours sont liés.

Tableau. **Présentation de la proposition argumentaire dichotomique d'Antoine**

Simple (cool)/utile	Complicé/pas utile
<i>Donc ma réponse elle va être simple. En fait, j'ai fait un parcours scolaire classique.</i>	<i>Ouais, bah, ils m'ont fait comprendre que ceux qui n'avaient pas leur bac, en fait, c'est compliqué de repasser une année en bac pro, vaut mieux changer d'établissement.</i>
<i>Chaque fois que je l'appelle [sa sœur], elle est jamais au même endroit. Je me dis : « C'est ça qu'est cool. » C'est... tu rencontres de nouvelles personnes, tu bouges enfin, c'est bien!</i>	<i>Et puis ouais, Nantes, quand je vois les formations et qu'après c'est très compliqué de trouver du travail à Nantes.</i>
[Au sujet des relations avec les 30-35 ans.] <i>Et puis ça te donne des responsabilités, c'est cool ouais! C'est pas les mêmes délires, c'est plus adulte, on va dire!</i>	<i>Bahhh c'est l'argent, aussi c'est compliqué! Ouais je pense, quand c'est plus compliqué c'est là qu'il faut se poser des questions.</i>
<i>Et le contrat pro, c'est simplement que du professionnel, [il n'y] a plus de scolaire. Le contrat pro, c'est un titre professionnel qui équivaut à un niveau IV donc un niveau Bac.</i>	<i>La scolarité, c'était lourd à force. Mais par contre tout ce qui était calculs commerciaux, tout ce qui était [du] droit, là j'avais vraiment du mal.</i>

Son discours est construit sur une opposition entre le monde scolaire « compliqué » et le monde professionnel « simple ». Cette dichotomie renvoie à une autre opposition, construite sur le couple utile/pas utile. Pour Antoine, le bac, avant son décrochage, n'était pas utile. Pas utile, car, pour lui, il y avait un moyen plus rapide d'accéder à l'emploi et de sortir des difficultés qu'il rencontrait à l'école. Par la suite, n'ayant ni le bac ni le permis, il ne trouve rien. C'est à ce moment qu'il reconsidère l'importance d'une qualification, qu'il se place dans « l'optique de continuer » et décide de s'inscrire dans une formation.

C'est cette tension entre « rester » et « ne rien faire », ou « partir » et « reprendre une formation en alternance », qui organise et structure l'entretien. « Rester », c'est rester à l'école, à Nantes, au risque de « continuer à ne rien faire », c'est-à-dire à sortir et à jouer aux jeux vidéo avec « ses copains décrocheurs comme lui ». « Partir » c'est partir à M., s'inscrire dans un parcours dynamique, passer le permis, vivre avec sa copine, retrouver un niveau d'étude satisfaisant puisque « le contrat pro c'est un peu un niveau bac ». C'est ce qui lui permet d'annoncer dès le début de l'entretien qu'il « fait un parcours (scolaire) classique » et qu'il « est dans l'optique de continuer ».

LES MONDES DU DÉCROCHAGE/RACCROCHAGE

Une analyse similaire à celle effectuée sur le discours d'Antoine a été réalisée sur les cinq autres entretiens de notre corpus afin de déterminer les couples organisateurs des récits sur les trois niveaux d'analyse (séquences, actants et arguments).

Conjonctions et disjonctions relevées dans les entretiens du corpus

Antoine	Pas pareil/Simple/Utile/Grandir/Partir vs Pareil/Complicé/Pas utile/Stagner/Rester
Lorenzo	Faire/Trouver/S'engager/Fonder [une famille] vs Rien faire/Ne pas avoir [confiance]/Abandon
Corentin	Être [soi]/Réapprendre/Changer vs Décalage/Stress/Contraintes
David	Vie [vrai]/Talents/Évoluer/Professionnel vs Louper [sa vie]/Médiocrité/Inefficacité/Rester
Louane	Chercher/Trouver/Plaire/Changer vs Rien faire/Rester/Complicé
Raphaël	Action [être dans l'action]/Grandir/Aimer/Vivre vs Rabaisser/Passivité/Vide/Rester

La suite de notre travail a consisté à rechercher les similitudes et les récurrences observables dans les discours de manière à pouvoir mieux comprendre les « mondes du raccrochage ».

Niveau des séquences : Rien faire/Abandon/Passivité vs Faire/Chercher/Trouver

Dans tous les entretiens, on peut observer la présence d'une phase où, comme le montrent Zaffran et Vollet (2018), l'expérience du décrochage est associée à un épisode de solitude, d'ennui, où rien ne semble se passer. Cette période correspond aux phases du « temps de l'ennui » et du « désenchantement » chez Vollet (2016), ainsi que de la dépréciation de soi. Cette période est décrite différemment selon les entretiens : pour Raphaël, le registre sémantique employé exprime une tension autour de la « passivité » et du « vide ». Pour Louane et Lorenzo, c'est « ne rien faire » qui structure cette partie du récit. Pour David et Antoine, c'est « rester » qui est synonyme de « stagner ». Corentin, qui est suivi par un psychologue, exprime cette période par un mal-être personnel décrit comme un « décalage » par rapport à lui-même, lequel génère du « stress ».

L'analyse montre aussi que cette période a permis à ces jeunes d'engager une réflexion sur leur avenir professionnel et personnel, en plus d'effectuer un travail sur eux-mêmes. C'est donc par l'expérience (on pourrait même dire par l'expérimentation) que ces jeunes construisent une opinion critique de cette période. Si cette dernière est souvent présentée dans les discours de façon négative, c'est à la fois parce qu'elle correspond à un moment difficile, mais aussi parce que les répondants veulent mieux affirmer, dans une perspective rhétorique, leur intention de sortir du décrochage et de montrer l'évolution positive de leur situation. Si la disjonction met en intrigue, elle donne aussi une dimension dynamique au récit. Elle permet de montrer ce qui a bougé : le passage d'une période construite sur le « rien », du « vide » à celle du « faire », du « chercher », voire même « trouver », pouvoir « être soi ». Ainsi cette

phase d'attente n'est pas (totalement) perçue et exprimée comme une impasse, mais « comme une tension vers quelque chose ou quelqu'un » (Demazière et Dubar, 1997, p. 265) chez ces jeunes, et ceci d'autant plus qu'ils sont en situation de raccrochage.

Progressivement, ne rien faire et ne rien avoir en commun avec les autres (sauf ceux qui partagent cette situation) rend difficile la prolongation de cette expérience. Elle apparaît alors comme un passage obligé pour pouvoir reconstruire autre chose⁶. L'analyse biographique des entretiens montre cette prise de conscience, construite sur le constat qu'il est difficile à long terme de pouvoir continuer sur les mêmes registres sociaux.

Niveau des actants : Pareil [comme moi] vs Pas pareil/Avoir confiance, ou Pas professionnels vs Médiocrité

Les actants jouent un rôle décisif en creux ou en plein. Ils servent de repoussoirs ou de figures identificatoires. On trouve ceux qui sont incriminés ou ceux, au contraire, qui ont su aider les jeunes et les accompagner : ceux « qui freinent », qui « empêchent de grandir » ou de « faire ce qu'on a envie de faire », à qui « on ne peut pas faire confiance ». À l'inverse, les actants vus comme positifs dans leur parcours de raccrochage sont majoritairement des adultes (un grand-frère ou une grande sœur), des amis, plus rarement des professionnels. Ils sont présentés comme permettant d'engager une réflexion sur soi. Ces actants sont pensés comme aidants parce qu'ils permettent d'envisager un nouveau départ. Mais c'est aussi parce que ces jeunes s'estiment prêts à cette transformation de leur mode de vie (parce qu'ils sont dans une phase nouvelle de leur parcours de décrocheur) que ces actants sont vus comme aidants, comme des personnes-ressources.

Le second élément qui ressort de l'analyse des actants est que le récit qui est livré s'organise davantage sur une expérience interpersonnelle (familiale, amicale, associative...) que sur une inscription dans une démarche institutionnelle⁷. On retrouve ici les hypothèses énoncées par Berthet et Zaffran (2014, p. 180) sur l'absence dans les discours des ressources institutionnelles qui sont mises à leur disposition. En effet, dans les cas où les jeunes citent des dispositifs de remédiation (comme Antoine, Raphaël, Lorenzo), ce ne sont pas les dispositifs et structures institutionnels de raccrochage qui sont mises au premier plan⁸, mais une rencontre avec une personne.

-
6. Même si cela n'est pas visible dans les résultats exposés ici, on pourrait ajouter comme point commun à ces récits, qui permettent cette prise de conscience, le rejet des « petits boulots » et des « projets de courte durée », qui montrent que la représentation initiale du travail, qui permet « d'avoir de l'argent » et qui est l'argument le plus souvent évoqué pour justifier la sortie de l'école (Bernard et Michaut, 2016), ou du temps libre, ne sont pas, dans la réalité, durablement tenables.
 7. Seule l'institution scolaire est citée comme un actant qui continue à fonctionner comme une référence en creux ou négative (utilisée dans la première phase des discours).
 8. Ce qui est conforme aux résultats de l'enquête quantitative menée sur cette même population : 60 % des jeunes disent ne jamais avoir été contactés par des professionnels et 1/3 d'entre eux ne pas avoir rencontré de professionnels après leur décrochage (Bernard et Michaut, 2016; Bernard, 2018).

Niveau des arguments: Complicqué vs Facile et Utile vs Pas utile; Partir vs Rester; Stagner vs Grandir

En définitive, les conjonctions et disjonctions montrent que, pour ces jeunes, il s'agit de sortir de ce qui apparaît comme étant «complicqué» pour accéder à une situation sociale plus «facile», plus «simple», plus «utile» et socialement plus acceptable. L'objectif affiché est de «s'engager», de s'inscrire dans un processus, de changer d'état, puisque la phase initiale de la rupture est achevée pour les jeunes que nous avons rencontrés. Mais il s'agit aussi parfois de «pouvoir s'installer», de vivre en couple ou même de «fonder une famille». Et en définitive, de «grandir», d'«être soi», de passer de l'adolescence à l'âge adulte. Lorenzo se rend compte de son envie de reprendre les études et se recentre alors sur lui en essayant de trouver un moyen de raccrocher scolairement. Louane aussi a su profiter de cette période en expérimentant beaucoup de «petits boulots ingrats et mal payés» qui lui ont fait comprendre la nécessité d'avoir une qualification pour pouvoir envisager d'exercer un «métier qui lui plaît». Ce que montrent les arguments, c'est que cette phase de reconstruction d'un projet est aussi une phase de reconstruction personnelle. L'exemple de Corentin est ici typique: il s'est emparé de cette coupure scolaire de cinq années pour effectuer un travail thérapeutique, comprendre les problèmes qu'il rencontrait et, maintenant, il souhaite faire des études de psychologie.

En complémentarité avec les deux autres niveaux, celui des arguments permet d'identifier les ressorts des logiques qui construisent, petit à petit, la possibilité du changement, de comprendre ce qui permet de s'éloigner, soit réellement, soit symboliquement, d'une époque ancienne, jugée dépassée et rejetée pour pouvoir accéder, ou se projeter dans celle du raccrochage.

Synthèse des résultats

- Périodes de décrochage et raccrochage sont entremêlées. En effet, l'analyse des entretiens montre, tant au niveau des séquences que des actants et des arguments, que les catégories qui structurent le récit font référence à la situation vécue (période du décrochage), mais aussi à une période plus ancienne et plus scolaire. Même si le récit n'est pas chronologiquement construit à partir de ce point de départ que constitue la difficulté scolaire, l'analyse des conjonctions et des disjonctions montre bien l'importance (notamment au niveau des actants) de ce qui s'est passé en amont du décrochage. Même si c'est l'une des contraintes de l'entretien biographique (qui oblige à se tourner vers le passé), on voit dans l'analyse des entretiens que les ressorts du discours sont souvent en continuité avec ce passé fragilisé, contrarié. On peut citer ici les récits de Lorenzo, où la directrice de l'établissement dans lequel il était inscrit déchire «[ses] papiers de réinscription sous [ses] yeux», et celui de Louane, qui a un conflit ouvert avec un professeur d'allemand. Ces personnes servent de déclencheur dans un

processus de décrochage sous-jacent. Comme le rappellent Millet et Thin (2005), c'est l'accumulation de ruptures scolaires obligeant à «couper les ponts», souvent associées à des problèmes familiaux, qui conduisent au décrochage. Par la suite, les entretiens montrent que ces actants (école, enseignants, parents) qui sont au centre de la justification du décrochage s'effacent, ou plutôt servent en creux (comme par un effet de miroir inversé) à définir la place de nouveaux actants décrits comme des acteurs positifs servant de référence au projet de raccrochage.

- De la même façon que le décrochage n'intervient jamais brutalement, le raccrochage est aussi inscrit dans le temps. Le raccrochage est un processus complexe qui est «le résultat d'un enchaînement de plusieurs logiques et d'un emboîtement d'événements» (Zaffran et Vollet, 2018, p. 43). Cet emboîtement s'enclenche lorsque le jeune constate une impasse sociale. Ainsi, dans les entretiens étudiés, les processus de raccrochage scolaire ont une racine commune : celle de vouloir quitter une expérience qui perd progressivement son sens et se transforme en un ennui insupportable.
- Les éléments issus de l'analyse des conjonctions et des disjonctions montrent que les catégories qui structurent le raccrochage sont plutôt à rechercher du côté d'une expérience personnelle informelle que des structures d'accompagnement. Ceci est d'autant plus remarquable que les individus qui constituent notre population d'enquête ont décroché tardivement. Le raccrochage est davantage du registre du cheminement personnel (Zaffran et Vollet, 2018, p. 55) que de celui de la construction institutionnelle, de l'ordre de la construction d'une expérience singulière, individuelle et personnelle. Outre les éléments factuels convoqués pour exposer cette expérience, les disjonctions permettent de saisir les tensions, et donc les aspects affectifs et émotionnels, qui participent au raccrochage. Ici, ce ne sont pas les actants comme personne statutaire ou morale qui structurent les récits dans la phase de raccrochage, mais, en premier lieu, la relation affective et individualisée à des personnes physiques.
- Dans la phase de raccrochage, on peut noter l'importance de la recherche d'un autre système de formation, moins académique souvent basé sur l'alternance et leur permettent de «grandir» vite. Le stage est un actant récurrent dans les discours («trouver» un patron, un stage, une entreprise...). Il représente une version idéalisée de l'avenir dans la mesure où il condense à la fois l'intérêt d'être «professionnel», mais aussi l'attrait d'être en formation.

CONCLUSION

L'intérêt de notre approche est de montrer que, dans la situation de raccrochage chez les décrocheurs tardifs (niveau du lycée), les raccrocheurs ne sont pas seulement déterminés par les contextes institutionnel et social dans lesquels ils évoluent, mais qu'ils développent des logiques d'action en grande partie issues d'expériences informelles. Associé au déclin des repères et des modèles institutionnels, cela contribue indéniablement à une individualisation des parcours pendant cette période de leur vie (Delory-Momberger, 2015). Certes, on peut noter un effet normalisant lié au protocole d'enquête, à la fois parce que l'on peut supposer que ceux qui ont répondu positivement se considèrent capables de structurer et de décrire ce qu'ils vivent, et parce que l'entretien lui-même, effectué dans un cadre universitaire, invite à la production d'une norme socialement acceptable. Malgré tout, comme l'analyse des entretiens le montre, dans ce contexte, l'individu doit intégrer dans sa biographie des repères sociaux informels dans un mouvement d'appropriation et de construction personnelle de son parcours. Ces processus de biographisation participent à la construction de leur être social par l'appropriation des caractéristiques des mondes sociaux dans lesquels ils se situent et par les représentations de ceux auxquels ils aspirent. Et nous pensons que c'est « le sens et les caractéristiques de ce projet biographique qu'il faut avant tout analyser pour sortir d'une stigmatisation réifiante et comprendre l'événement paradoxal d'un décrochage réitéré » (Melin, 2012, p. 93).

En participant à ces entretiens, les jeunes sont amenés à reconstruire, dans l'interaction avec l'interlocuteur, une histoire personnelle, un parcours. La verbalisation permet une formalisation et une reconstruction, une prise de conscience de l'articulation entre certains éléments de leur histoire. L'entretien biographique mené dans un cadre institutionnel de dispositif visant à accompagner le décrochage pourrait-il faciliter le passage entre les phases du « temps de l'ennui » et du « désenchantement » et celle de « la prise de décision » (Vollet, 2016)? Si on considère que l'accompagnement, en tant que pratique éducative, est soutenu par la narrativité (histoire et projet) afin de penser la temporalité du processus de raccrochage, penser l'accompagnement, c'est l'inscrire « dans une temporalité spécifique, c'est le penser en tant que processus, prenant en compte les capacités autotransformatrices des sujets » (Desmarais, 2011). Pour les professionnels, cette analyse montre à la fois la singularité des parcours et des expériences du décrochage, mais aussi de mieux comprendre leur dimension subjective, notamment au niveau des liens tissés entre des éléments du discours qui, *a priori*, ne semblent pas se répondre. Même s'il est difficile de mener ces analyses en situation de formation ou d'accompagnement, nous espérons que ces analyses apportent une contribution à l'étude des processus et des phases qui conduisent (ou non) au raccrochage.

Références bibliographiques

- ALMUDEVER B. et DUPUY R. (2016). La recherche biographique: quel(s) regard(s) sur les épreuves identitaires d'aujourd'hui. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2 (22), 157-168.
- BERNARD P-Y. (2018). L'accompagnement des jeunes en situation de décrochage scolaire: inégalités et non-recours. *Formation emploi*, 3 (143), 33-55.
- BERNARD P-Y. et MICHAUT C. (2016). Les motifs de décrochage par les élèves, un révélateur de leur expérience scolaire. *Education et formation*, 90, 95-112.
- BERTHET T. et ZAFFRAN J. (2014). *Le décrochage scolaire. Enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- DELORY-MOMBERGER C. (2007). Biographisation des parcours entre projet de soi et cadrage institutionnel. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36 (1), 9-17.
- DELORY-MOMBERGER C. (2015). Vivre l'école, vivre à l'école. *Le sujet dans la cité*, 6 (2), 48-58.
- DEMAZIÈRE, D. et DUBAR, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. Paris: Nathan.
- DESMARAIS, D., CHARLEBOIS, F.-X., LAMOUREUX E., DUFRESNE F, DUFRESNE S., M.-F. BLOUIN et ACHIM M.-F. (2012). *Contrer le décrochage scolaire par l'accompagnement éducatif. Une étude sur la contribution des organismes communautaires*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- MELIN, V. (2012). Le raccrochage scolaire: entre parcours social imposé et trajectoire biographique singulière. Dans Ertul, S., Melchior, J.-P. et Warin, P. (dir.). *Les parcours sociaux à l'épreuve des politiques publiques* (p. 87-99). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- MILLET, M. et THIN, D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- VOLLET, J. (2016). Raccrocher après avoir décroché de l'école: le temps au service de la décision. *Education et sociétés* 1 (37), 129-145.
- ZAFFRAN J. et VOLLET J. (2018). *Zadig après l'école. Pourquoi les décrocheurs scolaires raccrochent-ils ?* Lormont: Le Bord de l'eau.

Annexe

PRÉSENTATION DU CORPUS D'ENTRETIENS

1. Antoine

Âge	19 ans
Âge décrochage	17-18 ans
Formation suivie	1 ^{re} Bac pro commerce (Lycée professionnel public)
Sortie scolaire	Août 2014
Classe redoublée	CE1
Situation actuelle	En formation
Projet formation ou professionnel	Trouver un contrat de professionnalisation pour obtenir le titre professionnel dans le commerce
Accompagnement	Pôle emploi

2. Corentin

Âge	24 ans
Âge décrochage	19 ans
Formation suivie	1 ^{re} Bac pro hôtellerie (Lycée général et technologique public)
Sortie scolaire	Avril-mai 2011
Classe redoublée	Troisième « <i>J'ai redoublé ma 3^e alors que j'ai eu mon brevet et je me suis réorienté en hôtellerie après avoir fait une seconde générale.</i> »
Situation actuelle (2016)	En formation DAEU section littéraire
Projet formation ou professionnel	Inscription en Licence 1 de psychologie

3. Lorenzo

Âge	17 ans
Âge décrochage	16 ans
Formation suivie	Seconde pro commerce (Lycée professionnel public)
Sortie scolaire	Août 2014
Classe redoublée	Aucune
Situation actuelle	Plateforme de préparation à l'alternance (PPA)
Projet formation ou professionnel	Contrat pro commerce en alternance, trouver un patron
Accompagnement	Formateur plateforme préparation à l'alternance

4. Louane

Âge	21 ans
Âge décrochage	19 ans
Formation suivie	Terminale littéraire (lycée public)
Sortie scolaire	Août 2014
Classe redoublée	CE2
Situation actuelle	Formation DAEU section littéraire
Projet formation ou professionnel	Cherche une entreprise pour intégrer une école d'informatique
Accompagnement	Mission locale et Pôle emploi

5. David

Âge	22 ans
Âge décrochage	20 ans
Formation suivie	1 ^{re} Bac techno
Sortie scolaire	Septembre 2015
Classe redoublée	1 ^{re} (passe de 1 ^{re} générale scientifique à une 1 ^{re} technologique STMG)
Situation actuelle	Recherche un emploi dans le domaine de l'informatique et des jeux vidéo; prépare deux entretiens d'embauche
Projet formation ou professionnel	Trouver un job, partir en Allemagne ou au Canada pour travailler et trouver un appartement
Accompagnement	Non concerné

6. Raphaël

Âge (2017)	25 ans
Âge décrochage	17-18 ans
Formation suivie	1 ^{re} Bac pro commerce (Lycée professionnel public)
Sortie scolaire	Août 2014
Classe redoublée	CE1
Situation actuelle	En formation
Projet formation ou professionnel	Trouver un contrat de professionnalisation pour obtenir le titre professionnel dans le commerce
Accompagnement	Pôle emploi