

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

Juliette Vollet

DANS **ÉDUCATION ET SOCIÉTÉS** 2016/1 (N° 37), PAGES 129 À 145  
ÉDITIONS **DE BOECK SUPÉRIEUR**

ISSN 1373-847X

ISBN 9782807390263

DOI 10.3917/es.037.0129

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2016-1-page-129.htm>



**CAIRN.INFO**  
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



**Distribution électronique Cairn.info pour De Boeck Supérieur.**

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

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

Juliette VOLLET

Centre Émile Durkheim

Université de Bordeaux, 3 place de la Victoire 33000 Bordeaux

<juliette.vollet@u-bordeaux.fr>

En France, les sorties sans diplôme du système éducatif concernent environ 110 000 jeunes par an (DEPP 2015a) et mobilisent l'attention des pouvoirs publics. Même s'il s'agit d'un phénomène ancien, lutter contre le décrochage scolaire est devenu une préoccupation centrale. Le développement d'un paradigme sécuritaire l'associant à la délinquance (Douat 2011a), l'émergence d'une norme de diplomation (Bernard 2011), l'inflation des diplômes (Duru-Bellat 2006) et le déploiement de la société cognitive (Zaffran 2014) ont contribué à en faire un problème social (Glasman & Douat 2011b). Les gouvernements français successifs ont mis en œuvre un large éventail de mesures, d'abord de prévention qui vise à prévenir les arrêts scolaires prématurés, puis de réparation destinées à favoriser le raccrochage, c'est-à-dire le retour des jeunes décrocheurs dans un parcours de formation. Le plan "Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire" présenté le 21 novembre 2014 instaure ainsi le "droit d'un retour en formation initiale" (MEN 2015a). La création du réseau Formation qualification emploi (FoQualE) qui coordonne et développe l'offre de raccrochage, la mise en place des Plateformes de suivi et d'appui aux décrocheurs (PSAD) qui mobilisent le Système interministériel d'échanges d'informations (SIEI) pour reprendre contact avec eux, leur proposer une solution de retour en formation, mais aussi encourager le développement de Structures de retour à l'école (SRE) dans l'Éducation nationale rendre ce droit effectif.

À la croisée de divers champs des sciences humaines, le décrochage scolaire a retenu l'attention des chercheurs. L'âge, le genre, l'origine ethnique, le statut socio-économique de la famille ont été identifiés comme des déterminants : 57% des non-diplômés sont des hommes, 23,1% d'entre eux ont un parent d'origine étrangère et leur père est souvent ouvrier (Bouhia et al. 2011). L'organisation de l'école, les relations avec les professeurs, la taille des classes et de l'établissement, sa composition sociodémographique ou le climat scolaire influencent le

décrochage (Blaya 2010). Les enquêtes concluent qu'aucun facteur n'explique seul le désengagement scolaire d'un élève. C'est dans leur articulation et leur combinaison qu'ils en deviennent des facteurs explicatifs (Broccolichi 2000).

Si le décrochage scolaire est reconnu comme un phénomène complexe et multifactoriel s'élaborant dans la durée, peu de connaissances existent sur les éléments concourant à la décision de rattracher pour de jeunes Français. Au Québec, dès le début des années 1990 (Assogba 1992), la question a été abordée quantitativement (Raymond 2008) et qualitativement (Bouchard & St-Amant 1994, 1996). L'insatisfaction salariale et les sensations d'un avenir bloqué sont autant de conditions propices à un retour aux études. La persévérance dans le rattrachage est liée à un accompagnement éducatif adapté (Cauvier & Desmarais 2013, Marcotte et al. 2011) et un soutien d'ordre familial et financier (Bouchard & St-Amant 1994).

En France, le manque d'information sur les processus de rattrachage surprend, d'autant que les actions publiques se multiplient pour encourager le retour à l'école des jeunes décrocheurs. Or l'absence de connaissances sur les processus conduisant à la reprise d'une formation s'avère problématique : "certaines solutions qui bénéficient de toutes les apparences de la logique pourraient se révéler négatives, voire désastreuses parce que contre-productives, leurs effets réels risquant d'être contre-intuitifs" (Glasman & Douat 2011a, 297). Sur les 180 000 jeunes décrocheurs contactés par les PSAD, seuls 34 000 ont effectivement été pris en charge (MEN 2015b).

Il s'agit ici d'explorer le contenu de la période de latence entre le moment où les jeunes quittent le système scolaire et celui où ils intègrent un dispositif de rattrachage : que font-ils durant ce temps ? Comment se construit la décision de rattracher ?<sup>1</sup>

Pour cerner cette période, la méthodologie a associé des entretiens semi-directifs et une approche séquentielle du rattrachage. 118 entretiens ont été menés dans trois types de dispositifs de remédiation : 30 en écoles de la deuxième chance (E2C) qui visent par l'alternance le retour en formation ou l'entrée en emploi ; 16 en Établissements publics d'insertion à la défense (EPIDe) qui s'appuient sur un encadrement et des règles d'inspiration militaire pour favoriser l'obtention d'un emploi ; 25 en Structures de retour à l'école (SRE) de l'Éducation nationale qui préparent au baccalauréat ; 47 auprès de jeunes qui avaient quitté ces dispositifs depuis plusieurs mois ou années. Ces entretiens portaient sur l'ensemble de leurs trajectoires de vie, de leur décrochage à leur rattrachage. Ils ont été complétés par des séances d'observation prolongée dans ces dispositifs et par une vingtaine

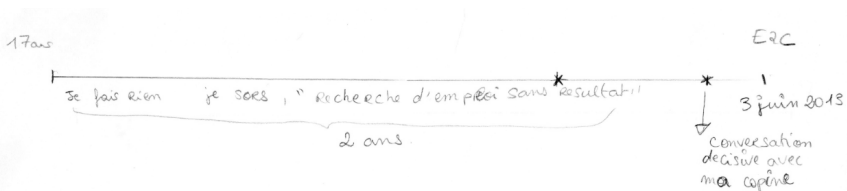
---

1 Recherche financée par le Conseil Régional d'Aquitaine. Je remercie Joël Zaffran pour nos échanges et ses précieux conseils.

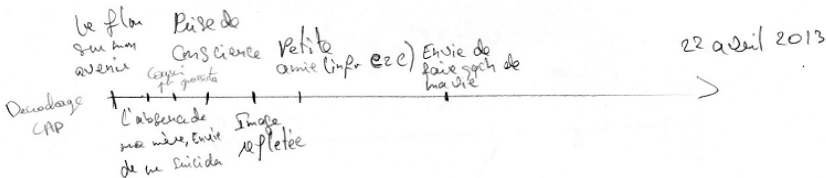
d'entretiens avec les professionnels (directeurs, cadres, formateurs, enseignants, tuteurs) de ces structures.

Les théories du récit ont souligné qu'un des problèmes posés par ces entretiens est lié à la mémoire des enquêtes. Il est impossible de rendre compte fidèlement de tous les événements qui ont scandé un parcours de vie : "faire appel au souvenir, c'est s'exposer aux défaillances de la mémoire" (Demazière 2003, 77). Cette technique aboutit à une reconstruction du parcours antérieur qui ne peut être que partielle, d'autant que ces "défaillances de la mémoire" affectent aussi la restitution chronologique. Un outil a été développé pour contourner cette difficulté. Il s'agissait de faire préciser au jeune, par l'écrit, le contenu de chaque séquence précédant le raccrochage. Après la restitution orale des événements ou sentiments ayant selon eux contribué à leur raccrochage, un trait sur une feuille blanche était tracé. Son point de départ figurait le moment de leur décrochage et son point d'arrivée leur entrée dans le dispositif de raccrochage. La consigne était alors : "Après tout ce que tu m'as dit, pourrais-tu noter les événements ou les moments importants, intra ou extra scolaires, qui selon toi t'ont amené à ce moment-là [c'est-à-dire à l'entrée dans le dispositif] ?". Cet outil ne visait pas à combler "les vides temporels" des récits, mais avait pour objectif de mieux comprendre comment se situaient les événements évoqués les uns par rapport aux autres (cf. écrits 1 et 2).

### Écrit 1 : Le processus de raccrochage de Salima



### Écrit 2 : Le processus de raccrochage d'Alex



Une approche séquentielle des processus de rattachement a été privilégiée. Construite autour du concept de “carrière” de Becker (1985, 46) et établie sur le postulat selon lequel “toutes les causes n’agissent pas au même moment”, elle permet de rendre compte du développement dans la durée d’un comportement. Le temps n’est donc pas appréhendé comme un simple “contenant” de l’action, mais un “produit de l’activité” orientant pleinement les logiques d’action des individus (Bessin 1998, 54). Cette prise en compte appuyée de la dimension temporelle pour traiter du rattachement se justifie à plusieurs égards. Fondée sur les résultats de l’enquête de Zaffran (2015a, 2015b) soulignant la fonction de maturation du temps et du rôle de l’événement dans le choix de s’inscrire au sein d’un EPIDE, elle s’appuie aussi sur les études (Millet & Thin 2005) du décrochage qui concluent que l’arrêt de la scolarité n’intervient jamais brutalement. Il se prépare durant le temps long de la scolarité, selon les situations scolaires, sociales, familiales ou amicales des jeunes. Si le décrochage se construit dans le temps, l’hypothèse qu’il en est de même pour le rattachement peut être posée. Les entretiens le confirment, car les périodes de latence des 118 jeunes varient de 6 mois à 7 ans et s’étendent en moyenne sur 30 mois. Ce choix de s’intéresser à la dimension temporelle s’est mué en nécessité face au terrain. Si Becker (2002, 106) insiste sur le caractère inadapté de questionnements en termes de “pourquoi” qui provoque des réactions défensives de la part des interrogés, renoncer à une analyse synchronique ne fut pas animé ici par de tels constats. Scruter le “pourquoi du rattachement” donnait lieu à deux types de réponses qui restreignaient plutôt sa compréhension. Majoritairement, à la question “pourquoi as-tu rattaché ?” la réponse était : “parce que ça faisait longtemps que j’en avais marre de ne rien faire”. Une lecture sociologique de cette réponse est possible : l’ennui ressenti par les jeunes durant la période de latence influence la volonté de rattachement. Toutefois certains éléments manquaient pour en saisir l’émergence : pourquoi cet ennui, ressenti “depuis longtemps”, provoquait-il à un instant particulier l’inscription dans un dispositif de rattachement ? Les réponses apportées ne furent guère éclairantes : “parce que c’était difficile”. Un cercle de justifications au rattachement apparaissait dont les causes et les conséquences s’imbriquaient tant qu’elles se confondaient. Un deuxième type de réponses concernait la survenue d’un événement dans leur vie ayant bouleversé leur situation. Si des faits sont porteurs d’un sens objectif assez puissant pour comprendre qu’ils soient à l’origine d’une telle remise en question (Leclerc-Olive 1997), il n’en était rien pour d’autres. Certains racontaient avoir rattaché à la mort de leur animal de compagnie, après avoir célébré les 40 ans de leur mère ou après une énième dispute avec un membre de leur famille. Là encore avec ce type de réponses, des éléments de compréhension manquent : comment comprendre que la mort d’un chien ou une dispute de plus fassent soudainement émerger une volonté de reprendre l’école ? Sans être vaine, la recherche de causes au rattachement ne permettait ni de comprendre comment l’ennui se manifestait

à un moment précis du parcours biographique ni comment des événements objectivement anodins avaient subitement un pouvoir déclencheur. Une solution s'imposait pour surmonter ces difficultés et accéder aux conditions de possibilité du raccrochage : reconstituer "des histoires typiques", abandonner la recherche "des effets invariants des causes" pour privilégier l'étude "des histoires où toutes les étapes répondent à une logique, une logique qui peut parfois se révéler aussi implacable que la logique des causes" (Becker 2002, 109).

Pour retracer l'histoire du raccrochage, la période de latence est divisée en cinq séquences. Les contenus de ces séquences sont décrits chronologiquement. Chacune produit des conditions propices à l'élaboration de la décision de raccrocher et à l'entrée dans un dispositif. Les séquences décrites ici sont idéales typiques : elles sont conçues comme des moments clés de la prise de décision dans la mesure où à chacun de ces moments s'ajoute un ingrédient du raccrochage.

## Le temps de la satisfaction

La première séquence, immédiatement après le décrochage, est un moment de satisfaction pendant lequel les jeunes organisent leur temps libre de sorte à épouser les désirs qu'ils nourrissaient antérieurement et que leur scolarisation contraignait. Ils en découvrent et explorent les avantages, ce qui leur permet de faire face aux sentiments négatifs qui dominent à la sortie du système scolaire. Malgré la diversité des expériences personnelles, sociales et scolaires relatées, une large majorité des jeunes rencontrés se rassemble autour d'une même appréhension de l'école : au moment où ils la quittent, ils considèrent que cet espace n'est pas fait pour eux et s'en sentent exclus. Certains avancent le harcèlement des pairs, d'autres les humiliations et/ou les injustices des enseignants. Ils insistent sur les sanctions et les notes catastrophiques récoltées durant leur scolarité, soulignant leurs "faiblesses" et leurs "insuffisances" en tant qu'élève, mais aussi en tant qu'individu (Esterle 2007). Pour des raisons variées, l'école laisse des séquelles identitaires, morales et symboliques qu'il ne faut pas sous-estimer pour comprendre la durée de la période de latence et l'articulation des séquences conduisant à la décision de raccrocher. Au moment du décrochage, le premier objectif est de faire taire les sentiments de tension en prenant le plus de distance possible avec l'univers scolaire : "Il me fallait une pause. J'étais tellement tendu avant que j'avais besoin de souffler. C'était 'stop, stop, stop, il faut que je fasse une pause' ! Vraiment j'avais besoin d'une pause ! Une vraie pause" (Gaston, 22 ans, SRE, latence d'un an).

Si le décrochage coïncide par définition avec une désertion de la sphère scolaire, cette prise de distance n'est pas uniquement spatiale, mais aussi temporelle. L'emploi du mot "pause" pour qualifier la séquence qui suit le décrochage est

révélateur : l'école est autant un espace qu'une temporalité. L'école démocratique de masse a été de pair avec la scolarisation de la société, traduite par une emprise croissante du temps scolaire sur les temps sociaux des individus (Zaffran 2010). La "vraie pause" que réclament les jeunes correspond au désir d'accéder à un réel temps libre, non soumis aux impératifs scolaires. Se défaire du poids de l'école conduit à se détacher de toute forme d'activités sociales dont l'organisation ou les objectifs rappellent les contraintes de la scolarité. Alors que l'école compartimente les temps de vie, planifie le quotidien, la déprise scolaire permet de récupérer une maîtrise de son temps et de prendre le pouvoir sur son quotidien :

“– Je fuguais, j'allais à Paris pendant je sais pas combien de temps, je revenais, je repartais.

Et tu faisais quoi à Paris ? – J'étais chez des amis. Je me couchais super tard et je me levais le soir, vers 18 h. Après je me re-préparais pour ressortir en soirée. On buvait, on écoutait de la musique, on fumait.

Et c'est des bons souvenirs pour toi ? – Ah oui, c'était bien ! J'avais l'impression d'être libre !” (Gaëlle, 19 ans, EPIDe, latence de 2 ans).

Alors que la mise à distance de toute activité contrainte donne aux jeunes la possibilité d'organiser leur journée comme bon leur semble, une large majorité choisit la même option : “ne rien faire”. La prégnance du temps scolaire sur les temporalités sociales et individuelles éclaire ces affirmations. Cette expression souligne que leurs occupations ne sont plus encadrées par une institution. Deux activités principales, le sommeil et les pratiques festives structurent leur quotidien et en font un temps de satisfaction. En apparence sans consistance sociale, elles jouent pourtant un rôle dans le processus de raccrochage en fournissant aux jeunes des ressources pour faire face aux sentiments négatifs développés durant leur scolarité.

Ce temps libre est d'abord un moment de satisfaction, car il permet la récupération. La domination de l'école sur le quotidien provoque une charge cognitive importante, qui épuise. Ce repos est donc apprécié, car il est perçu comme conquis et non subi. “Quand j'ai arrêté, j'étais K.-O. J'ai voulu prendre des vacances. Des longues vacances qui étaient bien méritées. Et donc là j'ai passé mes journées à sortir, à picoler, à m'enfumer le crâne, à me défoncer, à faire que ça !” (Tom, 26 ans, E2C, latence de 4 ans).

Outre la récupération qui passe par le sommeil, ce temps libre vise aussi le repos cognitif par l'évasion. Les pratiques festives ouvrent une parenthèse dans le monde social et tiennent à distance les impératifs qui lui sont associés (Dagnaud 2008). L'unique souci des jeunes est de gérer l'instant présent en faisant de la spontanéité le ressort de l'action. “Je me disais ‘mon avenir c'est aujourd'hui. Demain, c'est aujourd'hui, demain, c'est ce que je fais là, c'est ce que je fais aujourd'hui, maintenant’. Je me projetais pas dans l'avenir. J'ai envie de faire ça ? Boom, je le fais” (Romain, 20 ans, E2C, latence de 5 ans).

Enfin, ce temps libre est porteur de ressources, car les activités festives compensent la perte de sociabilité liée au retrait de l'école. Des réseaux se réorganisent à la suite du décrochage et les jeunes restent entre semblables, c'est-à-dire entre décrocheurs, absentéistes ou jeunes chômeurs. Cette recomposition est moins choisie qu'imposée par leur nouveau rythme de vie. Seuls ceux qui disposent d'un temps libre élargi non soumis à des temporalités contraintes peuvent suivre la cadence des sorties en semaine et des virées jusqu'au matin. Cette sociabilité de l'inactivité permet d'échapper à la solitude et d'étayer une estime de soi en berne : puisqu'ils ne sont pas les seuls à avoir échoué à l'école, que leur situation d'inactivité est partagée, elle est aussi légitimée par le groupe.

Lors de cette première séquence, le temps libre est donc un temps réparateur qui, par une réappropriation du quotidien, produit un regain identitaire. C'est aussi un temps d'apaisement, car il est libéré, c'est-à-dire actif et les jeunes ont prise sur lui (Schehr 1999). Mais cette libération requiert des efforts : rester à l'écart des contraintes extérieures et parvenir à remplir le quotidien sans monotonie.

## Le temps de l'ennui

Lors de la seconde séquence, le rapport des jeunes au temps libre se modifie. Aux sensations de liberté et de maîtrise de son existence succèdent des sentiments d'ennui et d'enfermement qui le transforment en fardeau.

Les parents sont en première ligne pour relayer les injonctions à l'activité. Si jusque-là ils pouvaient estimer que leur enfant avait mérité un répit à la sortie de l'école, très vite le repos et les sorties festives sont considérés comme un temps inutile, car gaspillé. Si les remontrances familiales ne sont jamais les causes directes d'un arrêt des pratiques festives, elles ont un impact majeur sur les activités des jeunes. D'une part, elles génèrent d'importantes et inconfortables tensions au sein du foyer qui entravent les volontés de repos et de détente. D'autre part, la pression des parents se manifeste par la cessation du versement d'argent de poche et lorsque les jeunes disposent d'économies, celles-ci sont maigres et fondent rapidement, imposant d'espacer ou de stopper les activités festives. Un pan de leur sociabilité de l'inactivité disparaît avec les ressources qu'elle offrait pour étayer un rapport positif au temps libre.

Se reposer, objectif de la première séquence, se dissout peu à peu. Les jeunes n'ont plus les moyens d'y accéder et il perd de sa légitimité. Ils ont désormais le sentiment de s'être reposés, si bien que se pose la question du mérite à disposer de ce temps libre. "C'est facile quand on arrête les études, de faire plus rien, de se lever à 14 h tous les jours, de se lever hyper tard et de rien faire. J'allais en boîte, je sortais, je dépensais mon fric n'importe comment, je faisais le con quoi. Ça, c'est facile et je l'ai fait pendant



deux mois à peu près. Et ça m'a bien reposé. Mais au bout de deux mois, t'es bien reposé et là tu te dis je peux plus continuer comme ça" (Louis, 20 ans, structure innovante de l'Éducation nationale, latence de 2 ans).

Les sensations de lassitude prennent le pas sur la satisfaction procurée par le repos physique et les activités festives. L'espace des possibles se referme et le quotidien n'est plus une source de détente, mais de monotonie. L'absence de but et de planification des journées, agréable lors de la première phase, devient pesante, car ce temps libre sans contrainte a été exploré de bout en bout. Comme l'explique Cédric : "trop de cool tue le cool !". Les ressources, exploitées, perdent de leur superbe.

"Et vous vous sentiez bien ?

– Oui au début, mais après on ressentait la galère. Parce qu'au final dormir le matin et tout c'était bien, mais au bout d'un moment on n'a plus rien à faire et quand c'est tout le temps la même chose, c'est la routine" (Samuel, 19 ans, EPIDE, latence de 2 ans).

Ce basculement dans les manières d'appréhender et de vivre le temps libre ne se fait pas brutalement. Pour qu'il devienne contraint, il faut avant qu'il se vide de sens. Au même titre que les autres temporalités, il est ambivalent : il peut être "un projet stimulant d'un vide environnant à habiter" (Boutinet 2004, 34) lorsque les ressources nécessaires lui donnent une signification et le font vivre subjectivement. Le passé, marqué par une expérience scolaire douloureuse, transforme ce temps objectivement vide en temps subjectivement plein en lui conférant un objectif légitime, le repos. Mais lorsque le temps présent relaie les injonctions à l'activité, une perte de confiance dans les significations accordées au temps libre et des sentiments d'ennui se font jour.

## Le temps du désenchantement

**A**u cours de la troisième séquence, les jeunes tentent d'insuffler un nouveau sens au quotidien en investissant des activités socialement valorisées. Il s'agit de renverser le stigmate non plus en affirmant sa dissidence –cette manière de vivre son décrochage n'apportant plus les effets identitaires escomptés– mais en intégrant le marché du travail. S'il est question de mettre fin à la pause temporelle, les souvenirs douloureux de l'école sont trop présents pour réduire la distance spatiale avec elle.

"– Je me couchais vers 7 h et je me levais à 18 h, mon père rentrait du boulot, il me voyait émerger et il pétait un câble ! [...] Donc là je décide d'entrer dans l'armée.

Et reprendre l'école à ce moment-là, ça aurait pas été possible ?

– Non, non, non ! Impossible ! En même temps, la dernière image que j'ai eue de l'école c'est un conseil de discipline qui te coupe les jambes, tu pars en rampant, t'as envie de crever, t'es un déchet" (Jérémy, 20 ans, SRE, latence de 2 ans).

Les jeunes se tournent alors vers le marché du travail pour donner un sens au quotidien. Toutefois, la conjoncture socio-économique contrarie leurs plans et après l'ennui vient le désenchantement. La confrontation au marché de l'emploi produit de fortes désillusions, car contrairement à ce qu'ils imaginaient, obtenir un travail quand on n'a ni diplôme ni expérience professionnelle est particulièrement difficile. "À ma sortie du lycée, c'était tout beau, tout rose, mais en fait dehors c'est la jungle. Les gens qui se disputent tous les matins devant Pôle Emploi, non, je connaissais pas ça. Quand on est au lycée, on pense pas à ça. Je m'attendais pas à ce que ce soit aussi dur. Là, tu vois la vie active, bon, plutôt inactive, mais la vie en général quoi. Ça met un coup derrière la tête, tout n'est pas tout beau, tout rose !" (Samy, 21 ans, SRE, latence de 2 ans).

Certains jeunes parviennent à trouver un emploi en mobilisant leur réseau familial ou amical, mais ils ne sont pas pour autant protégés des désillusions. Vu leur niveau scolaire et leur absence de qualifications, ils ne peuvent avoir d'exigence sur les types d'emplois. Ils se tournent vers ceux qui sont disponibles, c'est-à-dire les plus précaires tant en termes de contrat, que de rémunération et de pénibilité du travail. Plus que de ne pas trouver de plaisir dans les tâches effectuées, ces emplois vont à l'encontre des effets attendus. Là où les jeunes espéraient une reconnaissance sociale, ils ont l'impression d'être déconsidérés. "J'ai travaillé un mois et j'ai beugué ! [...] Les gens, ils vous prennent pour des chiens ! Vraiment on était des chiens ! Au bout du mois, je leur ai dit, j'arrête, je peux pas !" (Brahim, 19 ans, EPIDe, latence de 2 ans).

Malgré la pénibilité, certains jeunes s'accrochent plusieurs mois, voire plusieurs années, à ces emplois. Certains en acceptent les contraintes, car le salaire compense les frustrations et la dévalorisation au travail est modérée par la reconnaissance familiale de leur statut de salarié. Pour d'autres, le maintien en emploi se justifie d'abord par le refus de retourner dans ce temps libre qui est désormais vide de sens, qui génère l'ennui et l'inconfort. Plus fréquemment, les jeunes ne parviennent pas à supporter les conditions de travail. Ni leur volonté d'autonomie ni les fonctions d'occupation et de structuration du temps offertes par le travail ne compensent la pénibilité de leur expérience professionnelle.

## Le temps de la décision : l'apparition de l'événement déclencheur

La quatrième séquence s'ouvre sur une période de doutes qui se transforme rapidement en crise. Depuis leur décrochage, les jeunes ont mis en œuvre diverses stratégies pour échapper à l'emprise de l'école sur le quotidien, sans qu'aucune des

voies empruntées n'ait apporté les satisfactions escomptées. Ils sont à nouveau prisonniers de leur statut de décrocheur, mais avec une différence majeure par rapport à la séquence succédant immédiatement à leur décrochage : ils ont épuisé les ressources à disposition pour tenter d'occuper le quotidien et lui donner un sens. L'espace des possibles s'est considérablement restreint. "À la fin, j'étais arrivé à un moment... [...] Franchement, je pensais même au suicide. Je voyais pas du tout comment je pouvais m'en sortir. Je voyais pas du tout, pas du tout, pas du tout. Vraiment pas. J'étais là, je me suis dit 'voilà, j'ai arrêté l'école, ma vie elle est foutue'" (Alex, 21 ans, E2C, latence de 2 ans). Ils entrent dans une phase que Négroni (2009, 176) qualifie de "latence", caractérisée par des moments d'hésitations, de flottements, d'incertitudes. Toutefois, de telles sensations suffisent rarement à faire émerger la décision de raccrocher. Prendre cette décision implique en effet de renoncer aux justifications de leur décrochage et de se confronter aux regrets et à la culpabilité :

– Franchement, je me sentais mal. Je me disais, je suis en train de rater ma vie. Je rate ma vie. Mais en fait c'est bizarre parce je réalisais pas vraiment. Mais en même temps je sais que je suis en train de faire une chose qu'il faut pas faire. Enfin, je réalisais mais je voulais pas le réaliser. C'était ça.

Pourquoi vous ne vouliez pas le réaliser ?

– Parce que si je le réalisais, faut se dire pourquoi j'ai arrêté les cours et après ça aurait été trop de questions, trop de remises en question. Trop de regrets aussi. Donc, ça servait à rien. [...]

Et qu'est-ce qu'il se passe alors pour que vous alliez à la Mission locale finalement ?

– J'ai été motivée par une amie. Parce que elle... C'était pas la même chose que moi mais... Elle était non scolarisée, elle avait des problèmes avec sa famille. Et, elle, elle partait à la Mission locale et elle m'a dit 'c'est mieux que tu ailles à la Mission locale, que t'essaies de trouver quelque chose'. Et je suis partie.

Mais ça on vous l'avait dit plein de fois avant, d'aller à la Mission locale...

– Ouais, on me l'avait dit mais là cette fois-ci, je sais pas, ça m'a fait réfléchir [...] j'ai eu le déclic en fait !" (Salima, 20 ans, E2C, latence de 2 ans).

Comme cela apparaît dans les propos de Salima, ce n'est qu'à l'aune d'un événement –ici une discussion avec une amie– que les jeunes sortent de cet état d'indécision. Ce type d'événement ne revêt pas un sens objectif assez puissant pour l'identifier a priori comme un moment clé dans le processus, pouvant par son sens intrinsèque expliquer les éventuelles réorientations qui s'opèrent après lui. Leur seul point commun est leur impact majeur sur le processus de raccrochage : conversation, dispute, anniversaire, obtention d'un diplôme par un frère, tous ces événements provoquent la mise à distance critique de leur situation.

Pour comprendre le poids de ces événements sur le processus de raccrochage, il faut s'attarder sur leur mode de rationalisation ; une opération subjective que Deleuze (1969, 179) nomme la "contre-effectuation de l'événement" et que Négroni (2009, 181) complète : "Face à l'effectuation objective de l'événement,

l'individu humain double ce qui s'est passé par une autre effectuation qui ne garde de l'événement que le sens. Ce n'est pas directement de ce qui arrive objectivement que nous pouvons tirer quelque chose pour définir notre comportement". Quelle que soit la nature objective de l'événement, son pouvoir décisif dépend de la façon dont il est lu et approprié par les jeunes. Or tous lui imputent le même sens : ils transforment cet événement objectivement banal en déclencheur du raccrochage.

Certaines conditions doivent être remplies pour que le travail de rationalisation conduise à ce résultat. Si ce fait banal peut revêtir le statut de déclencheur, c'est que les jeunes ont déjà exploré et éprouvé leur temps libre, que l'incompatibilité du statut de décrocheur avec les impératifs sociaux leur a été rappelée à maintes reprises, qu'ils ont tenté sans succès de s'insérer sur le marché du travail ou ont obtenu un emploi qui n'a pas ni rassuré l'estime de soi ni apporté la reconnaissance sociale espérée. En outre, au fil de la période de latence, des sentiments d'anormalité se sont développés. La "police des âges" assurée explicitement par l'État et implicitement par la famille et les pairs fixe un ordre biographique et un calendrier social à respecter (Zunigo 2013, 229). À mesure que le temps passe, les décrocheurs constatent qu'ils sont en décalage avec ce programme biographique alors même qu'ils aspirent à s'y soumettre. "C'est dur au bout de trois ans de rester enfermé. On se rend compte qu'on n'a pas vraiment envie de finir comme les gens avec qui on traîne, à rien faire, à galérer, à pas avoir d'argent, à pas être indépendant, à voir les autres grandir, à voir les gens qui étaient dans nos classes devenir des adultes ! Moi j'avais l'impression de devenir un enfant ! Je les vois, ils ont tous grandi ! Les gens avec qui j'étais au collège ou au lycée ils ont un appartement, leur permis, ils sont avec leur copine, ils sont installés et je trouve que quand on n'a pas de vie comme ça, quand on travaille pas, on développe rien de tout ça ! On reste jeune j'ai l'impression, tout seul dans son coin. [...] C'est progressif tout ça, c'est au fil des années. Il y a des petits trucs qui viennent au fur et à mesure... De voir un à un ses potes retourner à l'école ou avoir un travail, même se payer des vacances ! Ça donne envie de s'activer !" (Vincent, 22 ans, E2C, latence de 3 ans).

Un événement éclaire leur parcours sous un jour nouveau, non pour ce qu'il est, mais pour le moment auquel il intervient dans le processus. Sa rationalisation est temporellement structurée : elle est le produit de leurs expériences passées qui ont toutes à leur manière contribué à ouvrir cette période de crise. Comme le souligne Bidart (2009, 227), "un moment de crise précède en général la bifurcation. Malaise, conflit, désenchantement, latence, tension, montée en pression... s'accumulent. Le 'coup de tonnerre' n'arrive généralement pas dans un ciel serein, ou alors n'y a que peu d'effet". Ainsi, lorsqu'on questionne les jeunes sur les conditions nécessaires au raccrochage, la réponse est unanime : il faut avoir multiplié les expériences et enduré la "galère" :

"Et vos amis ils ont raccroché aussi ?

– Non, je leur dis, mais soit ils ont trop la flemme soit ils ont pas encore assez galéré parce qu'il y en a ils aiment toujours se lever tard ! C'est une habitude, quand on a pris cette

habitude de se coucher tard, de se lever tard, de rien faire de la journée, quand on casse ça d'un coup c'est dur ! Y'en a, ils sont pas prêts, ils sont pas prêts !"

C'est quoi être prêt alors ?

– Être prêt c'est... Faut l'envie, la motivation ! Et il faut se remettre en question ! Il faut beaucoup de temps de galère ! Le jour où ils se rendront compte qu'il faut quelque chose alors ils feront quelque chose.

Vous dites en fait qu'ils raccrochent pas parce qu'ils ont pas assez galéré ?

– Ouais, c'est grave de dire ça, mais voilà, c'est comme ça. Faut que le temps il passe. En fait, je pense que plus on a galéré, plus t'as de chances de t'en sortir. Moi j'ai découvert la vie, j'ai découvert d'autres expériences vraiment hors cadre de l'école. J'ai découvert d'autres choses. Et je pense que des fois, il faut... Il faut partir ! Faut s'évader ! Après j'aurais pas dû le faire parce que je devais être dans une formation, mais il y a des fois il faut décompresser, il faut partir, il faut réfléchir !" (Nathan, 20 ans, E2C, latence de 2 ans).

L'événement est une opportunité, de bifurquer et de s'extraire de cette période de doutes. À travers un triple mouvement de retour sur le passé, de projection dans l'avenir et de mise en abîme de leur situation actuelle, les jeunes se constituent en tant que sujets de leur expérience. Le raccrochage devient possible et, plus encore, est envisagé comme l'unique voie de remise en cohérence de leur parcours : il n'est plus question ni de fuite dans le présent puisque l'événement a ouvert le futur ni d'entrer dans le monde du travail puisqu'ils savent que celui-ci est fermé pour les non-diplômés, quant aux activités festives elles ont perdu leur légitimité. À l'issue de ces quatre séquences et au regard de leur projet de normalisation, la seule action qui ait du sens est de raccrocher.

Le temps a donc une épaisseur sociale qui en fait un acteur majeur du raccrochage. Cela invite à la prudence quant à l'utilité de certaines actions mises en place pour tenter de réduire la durée de la période de latence, sans pour autant minorer l'importance des dispositifs publics en faveur du raccrochage. S'ils semblent impuissants sur la temporalité de la décision de raccrocher, leur rôle est décisif après, car les volontés de raccrochage ne se concrétisent que si une solution leur est proposée. Or les dispositifs d'accompagnement et d'orientation ont bien du mal à offrir aux jeunes les solutions attendues. Comme le soulignent Medhi, Constance ou Louis, c'est alors un nouveau "parcours du combattant" qui commence.

## Le temps de l'entrée dans le dispositif

En explorant la cinquième séquence, il apparaît que la décision de raccrocher ne coïncide pas avec l'entrée directe dans un dispositif. Il faut déjà accéder à l'offre de raccrochage et ensuite passer les épreuves de sélection pour être recruté.

Lorsque leur décision est prise, le premier réflexe des jeunes est de se tourner vers les lycées généraux ou professionnels les plus proches pour solliciter une inscription. Toutefois, malgré de multiples démarches il s'est avéré impossible pour les jeunes rencontrés de reprendre le chemin de l'école traditionnelle :

“Et pourquoi tu ne retournes pas à l'école classique ?

– Parce qu'ils voulaient pas me prendre ! J'ai cherché partout, mais soit j'avais trop redoublé, soit j'étais trop grande, soit j'avais trop de lacunes ! Il y avait toujours une bonne raison !” (Salima, 20 ans, E2C, latence de 2 ans).

À défaut d'établissement scolaire classique, ils se dirigent vers les Missions locales (ML) chargées d'accompagner et d'orienter les jeunes de 16 à 25 ans, les décrocheurs étant leur population cible. Les premiers entretiens avec les conseillers des ML sont consacrés à un travail d'évaluation de la situation du jeune. Selon son parcours scolaire, ses éventuelles difficultés sociales, résidentielles, financières, familiales passées ou présentes, les conseillers posent un diagnostic sur sa situation et évaluent son potentiel d'insertion. Ils s'emploient ensuite à reformuler ses demandes pour les faire correspondre à ce qu'ils estiment être la prise en charge la plus adaptée à sa situation (Muniglia et al. 2012, Beaud 1999, Zunigo 2013). Or le retour vers une formation générale n'est pas toujours considéré comme adapté à la situation des décrocheurs : “Ils [les conseillers ML] m'ont envoyé dans des bacs pros commerce alors que j'ai jamais voulu faire un bac pro ! C'est vraiment quelque chose que je voulais pas faire du tout ! Et on m'envoyait sur des bacs pros commerce, des bacs pros vente ou dans des filières que je voulais pas du tout, du tout, mais j'avais pas le choix pour le coup, je me disais 'j'ai pas le choix, il y a que ça' ! Mais je me disais aussi 'je suis sûre qu'il y a un autre dispositif pour l'école, si je veux reprendre mes études en général, il y forcément autre chose !” (Aicha, 22 ans SRE, latence de 2 ans).

Les décalages récurrents entre leurs demandes et les offres de leur conseiller font progressivement naître des doutes quant à l'aide réelle qui peut leur être apportée. Après avoir expérimenté ou rejeté les solutions proposées, une partie des jeunes s'éloigne de la ML, tout en poursuivant par eux-mêmes la recherche d'une solution.

Donc avant de faire des recherches sur Internet vous connaissiez pas du tout l'E2C ?

– Non, pas du tout. J'ai regardé comme ça sur Internet en me disant peut-être que je vais trouver un truc, mais je connaissais pas du tout [...].

Mais vous vous étiez inscrite à la Mission locale ?

– Oui, sauf que la conseillère elle me trouvait pas de formation. Et quand je lui ai parlé de l'E2C, elle connaissait même pas ! Je vous jure ! Je suis allée à la Mission locale je lui ai dit 'oui j'ai trouvé une formation, ça s'appelle l'E2C'. Et elle me dit 'ah bon, non, je connais pas'. Elle connaissait pas ! J'ai dit 'ok, bon'. Donc du coup la Mission locale elle m'a servi à rien du tout. C'est incroyable quand même parce que j'y allais souvent. Je m'étais dit, peut-être qu'elle va me trouver un truc mais non, elle m'a jamais rien trouvé et j'ai dû

me débrouiller toute seule. C'est pour ça que j'ai été voir sur Internet parce qu'elle faisait rien pour moi !" (Ève, 21 ans, E2C, latence de 2 ans).

Si les ML sont les principaux prescripteurs des dispositifs de rattachement, il n'est pas rare que les jeunes aient découvert par eux-mêmes l'existence de celui qu'ils rejoignent à l'issue de leurs propres recherches. Il reste que la connaissance qu'ils ont de l'offre de rattachement est souvent limitée et fortement dépendante des informations données par les conseillers des ML, elles-mêmes déterminées par le travail d'évaluation fait lors des premiers entretiens et qui a conduit à considérer certains dispositifs comme adaptés au profil du jeune et d'autres pas. La découverte d'un dispositif répondant à leurs aspirations peut prendre du temps. Elle dépend de leurs ressources personnelles et sociales, de celles proposées par les dispositifs d'accompagnement, de la vision qu'ils en ont, de la confiance qu'ils accordent à leur conseiller qui, le temps passant, s'amenuise.

Une fois le dispositif connu, les jeunes ne sont pas encore assurés de pouvoir y accéder. Une sélection s'opère à l'entrée de toutes ces structures, car leur capacité d'accueil est limitée et que l'insertion professionnelle des non-diplômés est "un marché comme les autres", régulé par "les règles comptables de la viabilité financière" (Zunigo 2012, 42). Les résultats des E2C et des EPIDe sont évalués annuellement à partir de leur taux de sorties positives –taux de jeunes qui en sortent avec un contrat de travail (CDD, CDI, intérim) ou qui intègrent une formation (qualifiante ou diplômante).

Remplir les critères normatifs demandés –être âgé de 18 à 25 ans, être déscolarisé depuis au moins un an, n'avoir ni diplôme ni qualification, résider à proximité du dispositif, maîtriser la langue française et éventuellement avoir obtenu un passage en seconde générale dans le cas des SRE– ne constitue pas la garantie d'être recruté. La motivation joue un rôle majeur dans la sélection. Elle est évaluée lors d'entretiens de recrutement d'une durée moyenne d'une heure, réalisés par deux formateurs ou deux enseignants, visant à anticiper la capacité du jeune à pouvoir aller au bout du parcours de formation proposé. Seuls les jeunes estimés "rattachables", "insérables" sur le marché du travail ou capables d'obtenir un baccalauréat sont recrutés. "On choisit ceux qu'on sent prêts, c'est important. On ne prend pas tout le monde parce qu'il faut que la personne soit motivée pour réaliser son projet, il faut une motivation, ça part d'abord du jeune, nous on va pas les chercher. À l'entretien, les critères c'est la motivation parce que savoir écrire un minimum le français et lire, c'est pas grand-chose. [...] On est ouvert pour tous les jeunes qui ont pas eu l'occasion de terminer un cycle scolaire, mais ensuite faut qu'on regarde autour de nous. Ça sert à rien de garder la place s'il y en a qui sont plus motivés" (Formateur E2C).

Les difficultés récurrentes rencontrées par les jeunes pour rendre effective la décision de rattachement sont la conséquence des logiques de "tri à l'opportunité" et de "tri à l'employabilité" (Paugam 2001, 141) mises en œuvre par les dispositifs d'accompagnement et d'orientation, puis de rattachement. Les effets de ces logiques

de tri ne sont pas anodins. S'il est impossible de savoir combien de jeunes souhaitant raccrocher ne sont pas parvenus à accéder à une solution correspondant à leurs attentes, en revanche les données transmises par les dispositifs attestent du nombre élevé de ceux qui sont refusés chaque année à l'issue de la procédure de recrutement. En 2014, 773 jeunes ont pris contact avec l'E2C Paris et 640 s'y sont présentés afin d'obtenir des informations sur le fonctionnement du dispositif. Parmi ces derniers, 517 ont souhaité intégrer l'E2C et ont été reçus en entretien, mais 326 ont été admis soit environ 60% de ceux ayant désiré intégrer l'E2C.

## Conclusion

Ces résultats soulignent le fait que diverses conditions objectives et subjectives doivent être remplies pour que le raccrochage soit envisageable. Beaucoup sont de l'ordre du ressenti puisque plus les sensations de crise sont intenses, plus les doutes s'accumulent et plus il est probable que les jeunes se saisissent d'un événement comme d'une opportunité pour en sortir. Les ingrédients du raccrochage mis en évidence ici sont proches de ceux relevés par les enquêtes québécoises citées, l'insatisfaction salariale et la sensation d'un avenir étriqué jouant un rôle décisif dans le retour en formation. Avant d'être une affaire personnelle, la décision de raccrocher est un processus socialisé : ces sensations de crise surviennent car les normes sociales sont incompatibles, en France ou au Québec, avec le statut de décrocheur. Comme le souligne Bidart (2006, 44), les décisions se forment au sein de "mouvements dialectiques [qui] feraient ainsi se correspondre [...] les déterminations 'objectives' et les représentations 'subjectives', les ingrédients structurels et les appréciations personnelles". Les décisions reflètent les subjectivités, mais sont aussi guidées par les "contraintes de cheminement" (Passeron 1990, 20). Alors que pour certains jeunes quelques mois suffisent à faire apparaître les sensations de crise, pour d'autres plusieurs allers/retours dans les quatre premières séquences sont nécessaires pour prendre la décision de raccrocher. Plus l'expérience scolaire a été douloureuse, plus il est difficile et long de considérer la reprise de formation comme une option crédible. Plus l'expérience professionnelle est positive moins ils sont susceptibles de vouloir transformer leur situation et, in fine, de raccrocher.

Parmi les contraintes de cheminement affectant le raccrochage, il faut souligner le rôle de certains dispositifs publics et de l'institution scolaire elle-même. La cinquième séquence de la période de latence éclaire en creux les raisons du non-recours à l'offre de raccrochage. Elle permet de poser l'hypothèse qu'une partie des décrocheurs qui ne raccrochent pas ne l'a pas forcément jamais désiré. L'absence de retour en formation peut être liée à l'impossibilité d'accéder à l'offre ou au refus opposé à leur candidature par les établissements scolaires traditionnels ou les dispositifs. Si le temps est un acteur majeur du raccrochage, car il crée des



conditions subjectives propices au retour en formation, la déconnexion entre les temporalités individuelles et institutionnelles peut freiner considérablement le rattachement, voire l'interdire.

## Références bibliographiques

- ASSOGBA Y. 1992 "Raccrocher l'autre jeunesse : une expérience communautaire de rattachement scolaire dans l'Outaouais", *Apprentissage et socialisation-15*, 39-48
- BEAUD S. 1999 "Un cas de sauvetage social. Histoire d'une 'jeune précaire' racontée par un conseiller un conseiller de mission locale", *Travail et Emploi-80*, 77-89
- BECKER H. 2002 *Les ficelles du métier*, Paris, La Découverte
- BECKER H. 1985[1963] *Outsiders*, Paris, Métailié
- BERNARD P.Y. 2011 *Le décrochage scolaire*, Paris, PUF
- BESSIN M. 1998 "Le kaïros dans l'analyse temporelle", *Cahier lillois d'économie et de sociologie-32*, Temps et contretemps. Approches sociologiques, 55-73
- BIDART C. 2006 "Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques", *Cahiers internationaux de sociologie-120*, 29-57
- BIDART C. 2009 Bifurcations biographiques et ingrédients de l'action, in Grossetti M. et al., *Bifurcations*, Paris, La Découverte, 224-238
- BLAYA C. 2010 *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*, Paris, De Boeck
- BOUCHARD P. & ST-AMANT J.-C. 1994 "On devrait fermer toutes les écoles et en faire comme la nôtre". *Expériences de retour aux études dans quatre écoles québécoises. Analyse de conditions de réussite scolaire*, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Université Laval
- BOUCHARD P. & ST-AMANT J.-C. 1996 "Le retour aux études : les facteurs de réussite dans quatre écoles spécialisées au Québec", *Revue canadienne de l'éducation-21*, 1-17
- BOUHIA R., GARROUSTE M., LEBRERE A., RICHROCH L. & de SAINT POL T. 2011 "Être sans diplôme aujourd'hui en France : quelles caractéristiques, quel parcours et quel destin ?", *Économie et Statistique-443*, 29-50
- BOUTINET J.P. 2004 *Vers une société des agendas*, Paris, PUF, 34
- BROCCOLICHI S. 2000 "Désagrégation des liens pédagogiques et situations de rupture", *Ville-École-Intégration Enjeux-122*, 36-47
- CAUVIER J. & DESMARAIS D. 2013 "L'accompagnement éducatif des jeunes en processus de rattachement scolaire à l'éducation des adultes : entre contrôle, service et relation", *Lien social et Politiques-70*, 45-62
- DAGNAUD M. 2008 *La teuf. Essai sur le désordre entre générations*, Paris, Le Seuil
- DELEUZE G. 1969 *Logique du sens*, Paris, Les Éditions de Minuit
- DEMAZIÈRE D. 2003 "Matériaux qualitatifs et perspective longitudinale. La temporalité des parcours professionnels saisis par les entretiens biographiques", Actes des 10<sup>es</sup> Journées d'études Céreq, *Les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail*, en ligne le 06-02-2014, <[www.cereq.fr/gsenew/concours2008/cereq/Colloques/journees/07\\_Demaziere.pdf](http://www.cereq.fr/gsenew/concours2008/cereq/Colloques/journees/07_Demaziere.pdf)>

- DOUAT E. 2011 *L'école buissonnière*, Paris, La Dispute
- DURU-BELLAT M. 2006 *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris, Seuil
- ESTERLE M. 2007 *Les élèves transparents. Les arrêts de scolarité avant 16 ans*, Paris, Presses universitaires du Septentrion
- GLASMAN D. & DOUAT E. 2011a Conclusion, in *La déscolarisation*, Paris, La Dispute, 295-310
- GLASMAN D. & DOUAT E. 2011b Qu'est-ce que la déscolarisation ?, in *La déscolarisation*, Paris, La Dispute, 11-81
- LECLERC-OLIVE M. 1997 *Le dire de l'événement (biographique)*, Paris, Presses universitaires du Septentrion
- MARCOTTE J., LACHANCE M.-H. & LEVESQUE G. 2011 "Pleins feux sur la persévérance et le raccrochage", *Revue canadienne de l'éducation*-34, 135-157
- MEN 2015a "Tous mobilisés contre le décrochage scolaire", en ligne le 06-01-2016, <[www.education.gouv.fr/cid96061/tous-mobilises-pour-vaincre-le-decrochage-scolaire.html](http://www.education.gouv.fr/cid96061/tous-mobilises-pour-vaincre-le-decrochage-scolaire.html)>
- MEN 2015b "La lutte contre le décrochage scolaire", en ligne, le 06-01-2016 <[www.education.gouv.fr/cid55632/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire.html](http://www.education.gouv.fr/cid55632/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire.html)>
- MILLET M. & THIN D. 2005 *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF
- MUNIGLIA V., ROTHÉ C. & THALINEAU A. 2012a "Accompagner les jeunes vulnérables : catégorisation institutionnelle et pratique de la relation d'aide", *Agora Débats/jeunesses*-62, Presses de Sciences Po/INJEP, 97-110
- MUNIGLIA V. & THALINEAU A. 2012b "Insertion professionnelle et sociale des jeunes vulnérables. Les conseillers de missions locale entre adaptation et tensions", *Politiques sociales et familiales*-108, 73-82
- NÉGRONI C. 2009 Ingrédients des bifurcations professionnelles : latence et événements déclencheurs, in Grossetti M. et al. *Bifurcations*, Paris, La Découverte, 176-183
- PASSERON J.-C. 1990 "Biographies, flux, itinéraires, trajectoires", *Revue française de sociologie*-31(1), 3-22
- PAUGAM S. 2002 [1993] *La société française et ses pauvres*, Paris PUF
- RAYMOND M. 2008 "Décrocheurs du secondaire retournant à l'école", *Statistique Canada*-81, 1-42
- SCHEHR S. 1999 *La vie quotidienne des jeunes chômeurs*, Paris, PUF
- ZAFFRAN J. 2010 *Le temps de l'adolescence. Entre contrainte et liberté*, Rennes, PUR
- ZAFFRAN J. 2014 Le décrochage de haut en bas, in Berthet T. & Zaffran J. dir. *Le décrochage scolaire. Acteurs, dispositifs et politiques de lutte contre la déscolarisation*, Rennes, PUR, 43-59
- ZAFFRAN J. 2015a "Les décrocheurs qui raccrochent et s'accrochent à l'Épide. Monographie d'un dispositif", *Déviance et Société*-39, 247-266
- ZAFFRAN J. 2015b "Raccrocher et s'accrocher à un internat d'inspiration militaire. Le cas des décrocheurs scolaires qui s'engagent à l'Épide", *Revue française de sociologie*-56, 331-356
- ZUNIGO X. 2013 *La prise en charge du chômage des jeunes*, Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant