

EST-IL *RAISONNABLE* DE NE PAS CROIRE AU DIPLÔME ?

Le cas des décrocheurs scolaires

Joël Zaffran et
Juliette Vollet,

Centre Émile Durkheim, Université de Bordeaux

Alors que le diplôme s'est imposé comme une norme sociale, des décrocheurs scolaires ne croient pas en son utilité. En s'appuyant sur de nombreux entretiens avec des jeunes sans diplôme, l'article traite de cette croyance, abordée sous l'angle des motifs scolaires et situationnels énoncés par les jeunes lorsqu'ils évoquent leur passé scolaire¹. L'article montre que si cette croyance se fabrique subjectivement, elle s'appuie sur des faits empiriquement vérifiables de leur environnement. Dans une certaine mesure, ils ont raison de ne pas y croire.

Longtemps, les sorties de l'école sans diplôme n'étaient pas un problème. La situation de plein emploi permettait aux jeunes de s'insérer rapidement dans le monde professionnel, y compris ceux sans titre scolaire. Le marché du travail disposait d'un important réservoir de professions manuelles, ne nécessitant pas de diplôme et peu de qualification. L'arrêt précoce des études précédait une entrée rapide dans l'emploi. Désormais, l'évolution du marché du travail et les contraintes économiques perturbent grandement cette transition de l'arrêt des études à l'emploi. Les besoins de mains-d'œuvre qualifiées se font plus pressants, et les offres d'emplois non qualifiés se raréfient [ZAFFRAN, 2014]. En réponse à ces transformations socio-économiques, l'école se fixe des objectifs ambitieux de formation et d'élévation du niveau scolaire. L'offre scolaire s'élargit, de nouvelles filières de formation s'ouvrent, et de nouveaux diplômes apparaissent. Dans le même temps, les aspirations scolaires des familles et des élèves de milieux populaires s'élèvent [POULLAOUËC, 2010]. Ces transformations contribuent d'une part à faire du diplôme une norme sociale, d'autre part à conférer au baccalauréat une fonction d'étalon scolaire de l'allongement des études. En l'espèce, la

1. L'article puise ses éléments à une recherche financée par le conseil régional de l'ancienne Aquitaine et la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale.

loi d'orientation du 10 juillet 1989 prévoit de conduire 80 % de chaque génération au niveau du baccalauréat, et 100 % de chaque classe d'âge à un diplôme, tandis que la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 fixe 100 % des élèves ayant acquis au terme de leur scolarité obligatoire un diplôme et une qualification reconnue, que 80 % d'une classe d'âge accède au niveau baccalauréat, enfin que 50 % de l'ensemble d'une classe d'âge accède à un diplôme de l'enseignement supérieur.

Les réformes scolaires et les lois d'orientation sur l'école ont donc placé le diplôme au cœur des enjeux de formation, de qualification et d'insertion des jeunes. Elles accentuent l'importance du diplôme, entérinent sa valeur, et confirment sa place centrale dans les processus de stratification sociale [MILLET et MOREAU, 2011]. Hier rare, le diplôme est aujourd'hui une injonction qui concerne tous les jeunes d'une classe d'âge [BRUCY, 2011]. Il n'est pas pensable qu'ils s'en détournent tant le poids du diplôme sur leur destinée est important, et que la prégnance de la norme sociale du diplôme sur les classements et les hiérarchisations est forte. Cependant, l'adhésion au principe selon lequel le diplôme est un sésame incontournable et le titre scolaire un point de passage obligé n'est pas totale parmi les jeunes. Autrement dit, malgré l'injonction au diplôme adressée aux jeunes, certains d'entre eux font valoir leur faible aspiration au titre scolaire. Dans une enquête par questionnaires sur les motifs du décrochage scolaire, réalisée auprès de jeunes déscolarisés de l'académie de Nantes puis de Créteil, BERNARD et MICHAUT [2014 et 2016] donnent à lire les réponses des jeunes sur les causes de leur abandon scolaire, appréhendées par une liste de propositions susceptibles d'expliquer leur interruption, au regard desquelles chaque jeune était invité à se prononcer. Dans leurs deux enquêtes, outre le désir d'une activité professionnelle et de gagner de l'argent, les jeunes interrogés ont choisi massivement l'item « marre de l'école ». En conséquence, leur attention est portée sur la lassitude scolaire comme un facteur fortement explicatif, avec un lien de cause à effet qui paraît simple : ils ont décroché parce qu'ils sont excédés, voire dégoûtés, de l'école.

Si l'on s'attarde sur les autres propositions soumises aux jeunes, on constate que l'aversion pour l'école est choisie conjointement à des difficultés relationnelles, un découragement durable ou un sentiment d'injustice. Nonobstant la recherche d'une indépendance financière qui atteste des conditions sociales des jeunes et du niveau de préoccupations d'ordre pécuniaire qui entachent leur scolarité, et derrière la part écrasante de l'aversion scolaire, les jeunes optent pour des items relatifs à l'absence d'intérêt pour les enseignements, à l'inutilité des apprentissages ou à la faiblesse des débouchés professionnels. Ces items représentant une part non négligeable des réponses (de 24 % à plus de 50 % selon l'item), on voit que la lassitude scolaire est irréductible à une cause, pas plus qu'elle traduit un sentiment unique des jeunes envers l'école. Elle évoque plutôt un état affectif qui condense des événements et des émotions vécus à l'école ou en lien avec elle. De sorte que si l'on réinscrit l'explication du décrochage scolaire dans la constellation des motifs cochés par les jeunes, on prend la mesure des registres culturels (les représentations de l'école et la valeur accordée au diplôme), institutionnels (les relations avec les représentants de l'institution scolaire), et individuels (les relations du jeune avec les membres qui composent leur environnement) qui interviennent conjointement dans l'explication de leur décrochage scolaire. Cette constellation met au jour d'abord le contenu du vécu scolaire marqué par des situations négatives ou douloureuses, souligne ensuite l'hétérogénéité des causes du décrochage scolaire, indique enfin que les jeunes ayant rompu avec l'école, et à qui la question est posée des motifs de leur décision, doivent construire, voire reconstruire, *a posteriori*, le sens de leur action au sein même de cette hétérogénéité. Eu égard à cette hétérogénéité, on peut penser que la lassitude scolaire

est un motif qui condense l'état des situations vécues à l'école. Si c'est le cas, il convient de comprendre par quel travail critique les jeunes ne donnent plus sens à l'école et aux biens qu'elle délivre. C'est l'objet de cet article : au-delà des causes de la lassitude, comprendre ce qui conduit à ne pas croire à l'utilité du diplôme.

Dire que le diplôme est important pour réussir sa vie ne suffit pas pour rallier les élèves à cette cause. Il faut aussi que ce que les adultes croient *vrai* soit crédible aux yeux des jeunes. Pour cerner les raisons de la décision de quitter l'école malgré l'injonction normative au diplôme, nous nous servons d'entretiens avec des jeunes sans diplôme rencontrés dans des dispositifs « Deuxième chance »². Quel que soit le dispositif (L'École de la deuxième chance – E2C – ou l'Établissement pour l'insertion dans l'emploi – EPIDE –), il ne s'agit pas à proprement parler d'un retour à l'école ni d'une tentative de renouer avec elle, puisque leur mission est de mener, autant que faire se peut, les jeunes sans diplôme vers l'emploi par un accompagnement axé sur les compétences sociales et des stages en entreprise. Outre cet objectif commun aux dispositifs, le public que ces deux dispositifs accueillent est peu ou prou le même : il s'agit de jeunes âgés entre 18 et 25 ans, d'origine sociale défavorisée, voire très défavorisée, le plus souvent ayant décroché d'une filière professionnelle. Les entretiens avaient pour objectif de reconstituer leur parcours biographique à partir de dimensions familiales, scolaires et sociales. Trois séquences furent étudiées : le décrochage scolaire, le raccrochage et l'accrochage au dispositif. L'analyse conjointe de ces séquences ayant été menée par ailleurs [ZAFFRAN et VOLLET, 2016 ; VOLLET, 2016], l'article explore la période qui précède le décrochage.

Il faut souligner que les jeunes ont été interviewés à un moment de leur parcours dans le dispositif, ce qui n'est pas sans soulever quelques difficultés méthodologiques. Tout d'abord, il est probable que l'accompagnement des formateurs du dispositif les amène à retravailler leur croyance. D'ailleurs, ce qui peut être assimilé à un effet du discours se repère dans les réponses des jeunes, lorsqu'ils conjuguent leur vécu au présent ou au passé. Du reste, ce n'est pas cette conjugaison qui doit occuper notre analyse, mais précisément le fait que ce vécu donne l'occasion de repenser leur expérience à partir de différentes temporalités. Surtout, et plus directement, le fait que les jeunes emploient le passé, le présent ou le futur atteste l'existence de la croyance en l'inutilité du diplôme. En effet, une croyance est, par définition, un acte situé dans le temps [BOUDON, 2003 ; BRONNER, 2006]. À ce titre, elle évolue inévitablement vers un affaiblissement, un renforcement ou une disparition à mesure que le temps passe³. Mais quelle que soit l'issue de son évolution, la croyance a existé.

Une autre difficulté est liée à la mémoire des enquêtés. Il est en effet impossible de rendre compte fidèlement de tous les événements qui ont scandé un parcours de vie. Comme le souligne DEMAZIÈRE ou AURIAT, faire appel au souvenir fait courir le risque des défaillances de la mémoire [AURIAT, 1996]. La technique de l'entretien aboutit à une reconstruction du parcours qui ne peut être que partielle. Les tâtonnements, les hésitations, les allers-retours dans la biographie ne sont finalement que les conséquences attendues des incitations à la réflexivité

2. Le lecteur doit y voir une limite méthodologique puisque notre échantillon est constitué par des jeunes qui ont eu recours à ces dispositifs. Il ne comprend donc pas les jeunes en situation de décrochage scolaire qui ne sont ni accompagnés ni en formation. Quand on désigne, dans l'article, les jeunes ou les décrocheurs scolaires, et sauf précision, on fait référence à notre échantillon.

3. À la nature évolutive des croyances s'ajoute un caractère relatif. L'analyse par Paul VEYNE de la croyance des Grecs dans les Dieux montre d'une part que les Grecs y croyaient et ils n'y croyaient pas, d'autre part qu'ils y ont cru aussi longtemps que cela leur a été utile.

formulées par le chercheur car « le récit n'est pas un discours déjà produit qui n'attendrait plus que la situation d'entretien pour être exprimé et transmis à autrui » [DEMAZIÈRE, 2007, p. 81]. En outre, il est également reconnu [BERTAUX, 1980, 1997 ; RICEUR, 1983 ; SACKS, 1992] que la situation d'entretien pousse les enquêtés à produire un récit obéissant à une logique significative pour lui-même et pour son interlocuteur. La cohérence du récit suppose sa *mise en intrigue*. Or, celle-ci procède à une mise à jour d'événements ou d'épisodes biographiques, que la grille d'entretien aide à sélectionner parmi l'ensemble des événements et des épisodes vécus. Loin d'être un problème, cette *mise en intrigue* par les jeunes aide pleinement à la compréhension de la croyance en l'inutilité de l'école. En effet, saisir les motifs de cette croyance ne réclame pas le recueil du *calendrier objectif* des jeunes – soit un contenu exhaustif et objectif de leur parcours –, mais plutôt d'avoir accès à leur *calendrier privé* – soit les éléments qui se présentent suffisamment significatifs à leurs yeux pour justifier de leurs engagements et leurs désengagements [LECLERC-OLIVE, 2009]. Lors des entretiens, nous n'incitons donc pas les jeunes à relater l'ensemble de leur parcours, mais à relater les moments, les événements, les sentiments qu'ils jugeaient importants pour comprendre leur décrochage scolaire. C'est donc la reconstruction subjective des jeunes qui est l'objet de notre attention, c'est-à-dire le sens qu'ils donnent à leur itinéraire, et, pour reprendre les termes de DUBAR [1994, p. 284], la relation qu'ils établissent entre la reconstitution de leur passé et les projections dans l'avenir. Dans cette perspective, l'artificialité du récit dénoncée par exemple par BOURDIEU [1986] est un avantage : il n'est pas besoin de trier, parmi la multitude des événements de vie rencontrés objectivement par l'individu, celui qui a le plus de poids sur la croyance. Par la *mise en intrigue* de son parcours, l'individu choisit lui-même les éléments pertinents. Ce n'est donc ni au débat sociologique sur la valeur du diplôme, ni à l'évolution de la croyance que l'on s'attache ici, mais aux motifs de la croyance en l'inutilité du diplôme grâce auquel les jeunes appréhendent leur situation, et qui leur suffisent du moment que ces motifs leur permettent de lier ce qu'ils voient, ou ont vu, à ce qu'ils ressentent. Ce sont ces motifs qu'il faut analyser en les replaçant à l'interface des jeunes et de leur environnement, c'est-à-dire sans penser que l'énonciation des motifs est le résultat de mécanismes cachés, et sans chercher dans la responsabilité personnelle l'explication de leur situation. En d'autres termes, les raisons pour lesquelles les jeunes croient en l'inutilité de l'école, alors même que leur croyance prend le contre-pied de la norme sociale du diplôme, peuvent être comprises par les motifs qu'ils jugent comme pertinents, dès lors qu'ils les replacent d'eux-mêmes dans leurs environnements scolaire et familial. Bien que ce processus produise des effets de perspectives sur la vision des choses, celle-ci s'en trouvant déformée ou simplifiée, il permet aux jeunes de donner du sens à leur situation au moment de l'entretien. Déformés ou simplifiés par les effets de perspective, les motifs apportent la preuve que ce à quoi ils croient est raisonnable, et qu'ils méritent à ce titre d'être relevés et questionnés.

LE DIPLÔME : UNE INJONCTION CONTESTABLE

Posé de cette manière, notre objet réclame de ne pas présenter le décrocheur comme un être submergé par des affects, plus avant incapable de faire valoir des arguments raisonnés. Sur ce plan, il en est de la déscolarisation comme de l'échec à l'école : dès lors qu'un problème scolaire fait l'objet d'une *psychologisation*, il fait accroire que son origine se situe du côté de celui qui le subit [LECIGNE ET CASTRA, 1997]. Cette *psychologisation* a de nombreuses dérives, dont la dérive

essentialiste qui dispense d'interroger le phénomène dès lors que les jeunes sont vus comme des individus responsables de leur échec, et la dérive d'imputation causale qui ne prendrait pas au sérieux ce que disent les jeunes puisqu'ils seraient victimes du procédé psychologique d'imputation à eux-mêmes de l'origine de la situation dans laquelle ils se trouvent [CASTRA, 1998]. Dans les deux cas, cette psychologisation présente les jeunes comme des êtres dont l'entendement est faussé par des mécanismes qui les dépassent. Or, est-on certain que les jeunes se fourvoient sur les motifs de leur décrochage, et que les ressorts de leur croyance en l'inutilité du diplôme leur échappent, sous le prétexte que la *psychologisation* rend opaques ou inaccessibles les conditions scolaires et sociales de production de leur rupture scolaire ?

Entre autonomie et contraintes, les jeunes combinent des logiques d'action dans des sphères multiples avec le souci de maîtriser le sens de leurs expériences [DUBET et MARTUCCELLI, 1998]. Il importe alors de se placer du point de vue des jeunes eux-mêmes, à la condition d'abord de prendre au sérieux ce qu'ils disent, ensuite de considérer qu'ils ont des motifs raisonnables de ne pas croire au diplôme, enfin de ne pas réduire leur expérience scolaire à leur vécu à l'école. Si l'on accorde aux jeunes une activité critique en interaction avec leur contexte, la lassitude scolaire et la faible aspiration pour le diplôme qu'elle occasionne traduisent les effets des appartenances des jeunes, le poids des contraintes et les manières qu'ils jugent convenables pour les surmonter, la reconnaissance que le contexte leur octroie et qui donne du sens à la place qu'ils y occupent. Pour peu que l'école soit vécue comme un lieu qui diverge des autres lieux d'appartenance, qui retarde l'indépendance financière ou qui ternit l'image de soi, l'abandon scolaire est le moyen de rompre avec un lieu qui menace sa subjectivité, quand bien même la rupture présente des risques sociaux, et qu'elle va à l'encontre de la norme sociale du diplôme.

En l'espèce, l'absence d'intérêt pour le diplôme est, parmi les raisons évoquées par les jeunes pour expliquer leur abandon scolaire, celle qui retient d'abord l'attention. Il s'avère que malgré l'emprise du diplôme sur l'insertion sociale et professionnelle, une partie des jeunes affirme que le diplôme ne sert à rien, et par conséquent ne le met pas au centre des préoccupations. Au présent comme au passé, ils estiment que la détention d'un diplôme n'est pas le gage d'une réussite sociale, et que le diplôme ne conditionne pas le succès professionnel.

« *Un diplôme ça sert à rien ! Il y a des personnes à cette heure-ci, ils ont des compagnies à eux et ils ont rien ! [...] Le diplôme, ça fait pas le bonhomme ! Non, ça fait pas le bonhomme ! C'est ce qu'il y a là-dedans [montre sa tête], tes capacités ! Si on a de grandes capacités et pas de diplôme, y'a pas photo ! Le diplôme c'est rien ! Du papier !* »

CÉDRIC, 23 ans, E2C.

« *Moi je voyais pas à quoi ça sert d'aller en cours donc j'y vais pas. Pour moi ça servait à rien d'y aller, ça me servait à rien de toute façon.* »

AGATHE, 18 ans, EPIDE.

« *– À quoi ça servait l'école pour vous ?
– À voir les copines. À ce moment-là ouais, ça servait juste à être avec les copines mais aujourd'hui je sais que ça sert à travailler mais à l'époque c'était juste pour les copines, les copains. Franchement pour moi, pour être précise, à l'époque, ça servait à rien l'école.* »

Mathilde, 19 ans, EPIDE.

« *– Quelle image tu avais de l'école ?
– Moi l'école c'était vraiment pour les amis. C'était juste retrouver les amis, et retrouver une autre bêtise à faire.* »

ROMANE, 20 ans, E2C.

Ces propos tranchent d'abord avec le discours sur le lien organique entre le diplôme et le travail auquel sont soumis les élèves, qui participent à leur socialisation scolaire, et que les enseignants relaient parce que eux-mêmes n'ont pas d'autres choix que de croire à l'objectivité des évaluations et au mérite à l'école, et d'estimer que la connaissance libère les élèves et les épanouit. En somme, les enseignants ont, eux aussi, des croyances, car sans *fictions nécessaires* [DUBET, 2002a], et les espérances qu'elles dessinent, les enseignants peineraient à former les élèves puisqu'ils se priveraient de la part de magie nécessaire pour exercer leur métier. Leur engagement dépend d'une aptitude à préserver une théologie scolaire dans la pureté de ses principes. Si les enseignants font comme si tous les élèves qui ont un diplôme auront un emploi, c'est que cela agit comme un leurre [DUBET, *ibid.*], permettant de réduire les tensions qui traversent leur métier, et de l'exercer sans pessimisme ni défaitisme.

Les propos de ces jeunes tranchent ensuite avec la représentation du diplôme comme l'unique sésame pour l'emploi, et du titre scolaire comme l'instrument qui protège de la précarité [DURU-BELLAT, 2006]. Les jeunes contestent l'utilité du diplôme pour leur insertion professionnelle. Dans une société objectivement marquée par le chômage plus élevé chez les non-diplômés que les diplômés [BOISSON-COHEN, GARNER, ZAMORA, 2017], ainsi que par les conséquences accrues de la *scolarisation totale* sur les parcours [CAYOUILLE-REMBLIÈRE, 2014], leur propos pourraient être vus comme irrationnels, sauf à les définir comme un non-consentement aux croyances des enseignants sur la fonction libératrice de la connaissance, l'impartialité des notes, l'égalité des élèves et la valeur du diplôme. Or, si les jeunes ne partagent pas les croyances des enseignants, c'est que des faits empiriques les soustraient à la magie du diplôme.

Le contexte dans lequel les jeunes interviewés énoncent leurs convictions n'est pas moins dénué de « vérités » que le contexte dans lequel des jeunes diplômés énonceraient la conviction selon laquelle le titre scolaire est nécessaire pour s'insérer professionnellement. Si les premiers ne voient pas le diplôme comme une planche de salut, cela n'est pas imputable à une perception erronée du contexte socio-économique ou à un manque d'habiletés cognitives, mais à des faits empiriquement vérifiables comme le désajustement du niveau scolaire avec les emplois occupés [BAUDELOT et ESTABLET, 2000], la part croissante des surdiplômés sur les emplois pas ou peu qualifiés [ROSE, 2012], la répartition inégale des chances d'insertion professionnelle selon le diplôme [ROUAUD et JOSEPH, 2014]. Il y a donc la croyance en l'utilité de l'école, portée par les enseignants et une majorité d'élèves et de parents [DURU-BELLAT, 2006] et reposant sur l'adhésion aux principes de justice et de mérite, et la croyance de certains jeunes, non dénuée de faits extra-scolaires tangibles, qui provoquent un désaccord sur le bien-fondé des principes de la théologie scolaire. Ces faits extra-scolaires agissent comme des éléments perturbateurs, et obligent à revoir le principe d'équivalence porté par l'école. De sorte que si l'on se place du côté de l'institution scolaire, les affirmations des jeunes paraissent irrationnelles, voire douteuses, mais si l'on se place du côté des jeunes, les motifs qu'ils font valoir sont raisonnables puisqu'ils portent sur l'utilité du diplôme et le sens de l'école, qu'ils participent à un travail critique des jeunes sur ce qui serait bon de faire (apprendre à l'école et obtenir un diplôme) comparativement à ce qu'ils croient bon pour eux (désertir l'école).

LA FABRIQUE DE LA CROYANCE

Le premier trait pertinent du milieu social et familial des jeunes rencontrés, est l'expérience scolaire négative de leurs parents. Nés à la fin des années 1960, ces derniers ont été les premiers témoins des mutations économiques du pays, mais en ont été aussi les premières victimes⁴. Ils sont les bénéficiaires de la démocratisation scolaire aux promesses d'égalité des chances, et d'insertion professionnelle rapide pour qui saurait se montrer à la hauteur des attentes de l'école. Or, ils n'ont pas eu la promotion sociale qui leur avait été promise. Loin d'aplanir les inégalités sociales, ils ont grandi dans une école ségrégative [MERLE, 2009], qui creuse des différences, et procède à l'élimination différée des élèves de milieux populaires [ŒUVRARD, 1979]. Les espoirs d'ascension sociale des parents, qu'ils soient ou non détenteurs d'un diplôme, se sont mués en déception [BEAUD, 2002]. Dans les entretiens, les cas ne manquent pas d'un parent – une tante, un oncle ou un cousin –, détenteur d'un diplôme soit universitaire soit plus ou moins professionnalisant, qui n'a pas réussi à trouver de travail, ou qui occupe un emploi précaire, souvent pénible et peu rémunéré, sans lien avec le diplôme.

« Mon père il a fait des études, mais lui, il travaille dans le bâtiment ! Soit il était trop diplômé, soit... pleins de trucs. Donc moi j'ai pas de confiance dans le diplôme maintenant ! Je crois plus trop que ça sert à quelque chose les diplômes ! Non, moi je crois pas... Quand on est diplômé... C'est rare de trouver un boulot ! Moi c'est ce que je pense ! Les gens, ils préfèrent avoir des gens efficaces avec le moins de diplôme possible parce qu'ils ont moins à les payer ! »
AMINE, 18 ans, EPIDE.

La déception scolaire est transmise aussi par la fratrie, en particulier les aînés, souvent titulaires de diplômes professionnels. Dans une commune condition avec les parents pourtant moins diplômés, soit ils ont des difficultés à trouver un emploi, soit ils alternent les contrats précaires et les périodes de chômage. Les jeunes sont confrontés quotidiennement aux difficultés de leurs aînés, aux frustrations qu'elles engendrent, et aux tensions familiales qu'elles suscitent. Par exemple, Bachir vit, pendant une partie de son adolescence, dans un appartement de 40 m² avec son père, sa sœur, le conjoint de celle-ci et leurs quatre enfants. Les trois adultes de la famille sont détenteurs d'un diplôme professionnel, mais seul le père parvient à trouver du travail en tant qu'intérimaire dans le secteur du bâtiment, alors qu'il détient un diplôme d'ingénieur agroalimentaire⁵. Sa sœur et son conjoint refusent quant à eux d'exercer un emploi qui ne requiert pas de qualification, mettant un point d'honneur à ne pas dévaluer le diplôme qu'ils possèdent. Leurs situations économiques et sociales se dégradent, les tensions familiales se font plus virulentes. Malgré les exhortations de sa sœur et de son père à s'investir à l'école, Bachir n'en comprend pas l'utilité :

« Quand ma sœur elle me disait "allez va travailler, travaille un peu à l'école, il faut travailler !", je disais "ouais mais toi regarde, tu as travaillé et tu en es là alors de quoi tu me parles ?" »
BACHIR, 21 ans, E2C.

4. Ce constat conduit BOURDIEU à parler d'une génération abusée [1978, p. 9].

5. Son diplôme, obtenu en Afrique, n'est pas reconnu en France.

Les exemples d'échecs scolaires ou de difficultés à s'insérer sur le marché du travail ne se limitent pas au cercle familial. La fréquentation des jeunes plus âgés du quartier renforce les convictions, ces derniers faisant part ouvertement d'une rancœur envers l'école qui a été incapable de les sortir de leur condition. Or, les pairs plus âgés jouissent d'une légitimité acquise par l'usage. Ils habitent le même quartier, et ont fréquenté les mêmes écoles. En sorte que l'identification aux « grands » est plus facile. De plus, certains d'entre eux sont entrés dans une carrière délinquante à la sortie de l'école, ce qui leur permet d'exhiber auprès des plus jeunes une réussite économique qu'aucune carrière scolaire – fût-elle brillante et menée à son terme – ne peut leur procurer.

◀◀ *Quand j'étais petit, je voyais les grands bien habillés, beau scooter, belle moto, ça donne envie. Moi quand je rentrais chez moi, j'avais rien. Rien du tout. Mon père, il avait des chaussures à 10 euros, moi aussi, mes frères aussi. Les grands, ils ont le salaire de mon père, mais sur eux ! Et eux ils disent que l'école ça sert à rien, ils le disent ! Et si eux ils me disent que l'école, ça sert à rien, c'est que c'est vérité ! C'est obligé ! Mais qu'est-ce qu'ils me parlent eux de faire des études ! »*
ROMAIN, 20 ans, E2C.

Ainsi, les jeunes qui affirment que « l'école ne sert à rien » ont un premier point commun : ils ne bénéficient pas dans leur entourage proche d'exemples de promotion sociale par l'école qui leur auraient permis d'espérer, et de voir ainsi l'école autrement que sous un angle fataliste. Si leur cadre de référence ne les amène pas obligatoirement à une attitude d'opposition frontale à l'école [OGBO, 1992], leur perception de la réalité sociale contient des éléments de leur vision sur les voies de la réalité pour les aînés. L'exemple des aînés, dont la scolarité mal récompensée et la barrière des emplois forte sont compensées par les stratégies déviantes de succès personnel, n'aide pas les jeunes à envisager la réussite scolaire autrement qu'inutile, comme un objectif irréaliste ou inaccessible. Ne disposant pas de repères identificatoires pour construire une vision positive de l'école, ils doutent de son aptitude à les protéger d'un avenir qu'ils devinent incertain à force de voir le quotidien de leurs proches. La croyance en l'inutilité du diplôme est en quelque sorte le porte-voix de la déception de leurs parents et de la frustration de leurs aînés, les uns et les autres confrontés, avant eux, aux contradictions de l'école, c'est-à-dire à la dissociation entre la « magie » de l'insertion professionnelle par le diplôme, et les possibilités d'insertion professionnelle réelles qu'ils ont sous leurs yeux. Ce qu'ils savent provient de leurs constats quotidiens : le diplôme n'est pas une arme pour combattre la vulnérabilité sociale. La seule réalité connue est celle du chômage ou des emplois précaires, pénibles et mal payés. Le diplôme est profané par les constats quotidiens qui mettent en cause les grands principes scolaires. Comme leurs parents, leur fratrie ou leurs pairs, ils craignent d'être les prochaines victimes d'un *contrat de dupes* [DUBET, 2004, p. 87]. En cela, la croyance en l'inutilité du diplôme est la manifestation individuelle d'une expérience collective.

Quand bien même des expériences scolaires positives existeraient dans le quartier, elles ne sauraient suffire à convaincre les jeunes de l'utilité de l'école. Dans son analyse des banlieues, LAPEYRONNIE constate que dans les quartiers défavorisés les réussites scolaires font « figures d'exception sur le plan collectif » et qu'« elles ne prennent pas de significations générales, comme si le passage d'une expérience positive du monde scolaire à son expression publique et collective ne pouvait se faire, comme si l'interprétation des succès ou des demi-succès étaient surdéterminée par la perception négative et collective » [2008, p. 230]. Comment comprendre que ces exceptions ne prennent pas de significations générales ? On observe que le fait que les proches n'aient pas récolté les fruits de leur investissement scolaire n'est qu'un motif parmi d'autres

pour justifier de l'inutilité du diplôme. Quand bien même cet argument trouverait quelques contre-exemples pour le fragiliser, d'autres seraient capables de s'y substituer, parmi lesquels ce que l'on nomme l'urgence du présent. Outre les expériences scolaires négatives de leurs proches et bien qu'elle y soit corrélée, cette croyance est également soutenue par la précarité économique dans laquelle évoluent les jeunes, et qui fait naître des urgences auxquelles l'école ne peut répondre de manière satisfaisante. Par exemple, la famille de Pierre rencontre d'importantes difficultés financières qui le conduisent dès l'âge de 14 ans à occuper un emploi parallèlement à sa scolarité au collège. Or, plus la situation financière de sa famille se dégrade, plus il perçoit l'école comme étant inutile.

« *Ma mère, elle ne travaillait plus et elle devait nourrir ma sœur et mes nièces et moi, donc elle avait plus d'argent, donc j'ai décidé de travailler. J'avais 14 ans, donc je faisais quelques petits boulots le matin et après j'allais à l'école donc j'étais fatigué et c'est à ce moment-là que j'ai décroché. Par exemple, en boulangerie, je travaillais le matin, c'était hyper dur, je me levais à 2 h du matin pour aller travailler jusqu'à 7 h 30 et après j'allais à l'école, et ça j'ai commencé en quatrième. Et ça, ça dure jusqu'à que j'en puisse plus. J'étais épuisé de tout, j'en avais marre, à quoi ça servait de continuer à l'école comme ça ? Et puis de toute façon j'étais déjà en échec scolaire.* » PIERRE, 19 ans, E2C.

Les jeunes s'approprient donc pleinement les préoccupations financières de leur famille, et ce sont souvent ces contrariétés qui orientent leur parcours. À l'évidence, les choix scolaires ne sont pas faits en fonction d'une certaine affinité intellectuelle pour les disciplines enseignées ou du caractère prestigieux du diplôme, mais sont contraints par les urgences économiques, et se façonnent autour de la volonté d'obtenir un salaire au plus vite [BOUDON, 1973]. La déscolarisation se décide à partir des limites pour lesquelles les jeunes sont certains que l'école ne les aidera pas à dépasser :

« *Après je pars dans un CFA pour un apprentissage parce qu'il me fallait de l'argent. [...] Le but c'était clairement de subvenir à mes besoins même si ça m'intéresse pas du tout.*
 – Ça te plaisait pas la restauration ?
 – Oh non [rires]. Ça me plaisait pas mais je me suis dit pour le moment... ça rapporte.
 – Donc c'était pas pour avoir le diplôme ?
 – Non, non. En fait, dès que je suis partie au CFA, j'ai pu subvenir à mes besoins et à ceux de ma mère et de ma sœur. J'avais de l'argent, je pouvais faire plein de cadeaux à ma sœur, la combler, lui donner tout ce que moi j'avais pas eu donc c'était super. Et donc au bout de trois mois j'ai arrêté l'apprentissage parce que je me suis dit, dans mon travail on me dit que je travaille très bien, que je suis un des meilleurs éléments donc je me dis bah autant travailler au mois et me faire une paie complète, avec les pourboires qui vont avec. » MAEVA, 22 ans, SRE.

Les difficultés économiques rencontrées par la famille, et que les jeunes subissent depuis leur plus jeune âge, n'aident pas à percevoir les profits qu'il est possible de tirer d'un diplôme. Dans des conditions si précaires, l'école peine à faire sens, car à la croyance dans son incapacité à résoudre les difficultés dans un temps proche s'ajoute l'exigence immédiate de ménager sa vie, et celles de ses proches. Toutefois, la précarité économique n'est pas le seul motif à l'origine de la croyance dans l'inutilité de l'école (faute de quoi tous les élèves de milieu défavorisé devraient y croire), mais un élément de l'environnement qui se surajoute aux autres, et en particulier à ceux proposés par le milieu scolaire.

LES MOTIFS SCOLAIRES D'UNE CROYANCE SOCIALE

Conjointement à ces causes externes à l'école, la croyance en l'inutilité du diplôme se fabrique à l'école. Si certains jeunes n'étaient pas en échec sur le plan des résultats, mais vécurent intensément l'école comme une humiliation, d'autres durent composer avec tout ou partie de ces motifs. Dans tous les cas, leur croyance est renforcée par des faits que l'école fabrique. Un point commun du passé scolaire des jeunes affichant l'inutilité de l'école et du diplôme est l'échec, l'injustice et l'humiliation.

C'est peu dire que l'échec scolaire a fait l'objet d'un nombre important d'études, mais si l'on ne se penche pas sur les causes de l'échec scolaire, mais sur ses conséquences sur la croyance des jeunes, on note en premier lieu des effets en termes de découragement, mais surtout de frustration. En dépit de l'investissement dans leur scolarité, du temps important qu'ils y consacrent, et alors qu'ils pensent répondre aux exigences de leurs professeurs, les mauvais résultats s'enchaînent sans qu'ils soient en mesure de casser la dynamique de l'échec.

◀◀ – *Je me suis arrêté en 3^e parce que j'avais beaucoup de mal à l'école, j'avais beaucoup de difficultés alors que je travaillais beaucoup. Mais j'avais pas les notes que j'espérais avoir, alors que je travaillais ! C'est même pas que je foutais rien en plus !*

– *Et comment vous l'expliquez ça ?*

– *Alors là franchement je sais pas. C'est que je travaillais vraiment en plus, vraiment !*

Mais j'avais pas des moyennes qui suivaient. Je pensais avoir plus, mais finalement à chaque fois j'avais pas ça. »

JACQUES, 21 ans, EPIDE.

Comme les *forçats du travail* décrits par BARRÈRE [1997], certains jeunes rencontrés ont ressenti l'écart entre leur posture besogneuse et la faiblesse des performances scolaires. Mais tandis que la croyance en la possibilité de réussir par le travail installe les *forçats* dans la figure de l'acharnement scolaire, nos jeunes n'ont pas choisi cette fuite en avant. Dans la mesure où la croyance en l'inutilité de l'école est confortée par l'exemple des proches et les urgences du présent, ils ne s'échinent pas à réduire l'écart entre les efforts fournis et les performances produites. Il n'est pas raisonnable de s'investir dans le travail scolaire quand ses effets sont jugés trop incertains. La fuite de l'école est une façon de quitter un environnement où la compétence individuelle et le dépassement de soi sont présentés comme les clés de la réussite, où l'échec scolaire disqualifie en tant qu'individu. Elle est comme une démystification des croyances sur l'école.

◀◀ – *On m'a toujours dit "Mais vous y arriverez jamais" !*

– *Qui vous disait ça ?*

– *Les profs. C'était "vous êtes trop feignante", "vous travaillerez jamais", "vous y arriverez jamais", "je sais pas qui pourrait vous embaucher". On m'a tout le temps dit des trucs comme ça. Pour moi c'était une horreur. Une horreur ! Ils le disaient à mes parents en plus "je sais pas ce qu'on va faire d'elle", "elle pourra rien faire de sa vie" ! »*

NADIA, 21 ans, E2C.

Outre l'échec scolaire, la croyance des jeunes se nourrit du sentiment d'injustice qui provient de situations subjectives vécues durant leur scolarité, et qui leur font percevoir l'école comme un lieu de traitement inégal des élèves et de notations arbitraires.

« On privilégie le meilleur. Ceux qui ont des difficultés, on les met de côté en fait. Ceux qui avaient les meilleures moyennes, on les privilégiait et ceux qui avaient 4 ou 5 de moyenne, on les mettait de côté pour pas les aider. Pour moi, l'école c'était ça. » ALICE, 19 ans, E2C.

« Je faisais des rédactions de dingue et on te donne 9 sur 20 et quand y'en a ils écrivent des trucs... Et là, ils ont 15 ! Tu te dis : oh ! Moi, je fais moins de 5 fautes dans la rédaction lui, il a du rouge partout et il a 15 ! » BACHIR, 21 ans, E2C.

Cette façon de percevoir l'école produit une déception, voire une rancœur, envers les professeurs. Ils blessent les jeunes, d'autant plus que ces derniers nourrissaient jusque-là une grande estime pour les enseignants. Les conséquences de ce désenchantement ne se limitent pas à une perte de confiance dans les enseignants. C'est l'espoir mis dans les capacités de l'école à les extraire de leur condition qui disparaît, et avec lui la volonté d'y rester :

« Au collège, bon j'étais encore petit mais je voyais déjà tous les vices des profs et ça, ça me dégoûtait ! J'étais trop naïf. Quand on est petit vous savez, un professeur c'est quelqu'un qui nous apprend. Il est tout blanc pour nous. Quelqu'un qui sort de prison, il est tout noir pour nous. Ça veut dire que quand j'ai commencé à découvrir que des professeurs pouvaient être racistes... Là j'ai été déçu et je me suis dit "mais si eux ils nous disent des informations fausses..." Je me suis dit "mais ça sert à quoi de les écouter" ? Plus j'avais et plus eux ils se contredisaient ! C'est peut-être ça... voir que les profs ils étaient pas tout blancs. En fait, c'est juste des êtres humains. Peut-être ça m'a brisé le cœur, j'en sais rien. » CHARLY, 21 ans, E2C.

Une troisième source scolaire du maintien de la croyance en l'inutilité de l'école est l'humiliation. Elle peut être liée aux modes de dégradation du statut d'élève [MERLE, 2005], par exemple lors du rendu collectif des notes par l'enseignant, mais aussi d'un renvoi aux origines :

« – Il y avait une prof d'histoire qui avait dit que les Arabes ils dormaient dans des bidonvilles et ça, c'est pas passé, non, ça c'est pas passé ! Je l'ai tapé la prof !
– Elle a dit ça devant vous ?
– Oui, devant toute la classe ! Devant tout le monde ! Elle se moquait aussi des noirs ! Elle montrait des trucs de l'histoire et elle prenait des gens de la classe en comparaison, en disant que lui il ressemblait au mec de la photo, les mecs avec des mouches là ! Elle se moquait ! C'est des trucs qui se font pas ! Mais surtout le bidonville, ça c'est pas passé ! D'où tu dis que je dors dans un bidonville moi ? Ça se fait pas ! Ça veut dire qu'on est arabes et donc qu'on est des sales ! Qu'on est des clochards, c'est ça qu'elle veut dire en fait ! En plus c'est ma parole contre celle du prof et c'est qui qu'ils vont croire ? C'est le prof ! L'élève il a toujours tort, il ment, on est toujours des sales menteurs avec eux ! Nous on ment, on ment, on ment et les profs ont toujours raison. Alors que nous aussi on dit la vérité ! J'avais aussi un prof de sport. Il nous envoyait tout le temps des shoots en nous disant "allez bouge, sale bougnoule". Ça se fait pas ! C'est des choses qui se disent pas, en plus eux c'est des adultes et nous on est des petits ! Pourquoi ils nous disent ça ? Ça devrait être interdit ce qu'ils font ! Et moi je me disais mais pourquoi je viens, pourquoi je viens ? Si c'est ça l'école, pourquoi je viens ? » RACHIDA, 18 ans, EPIDE.

Alors que les notes attribuent une valeur scolaire à l'élève, la disqualification par l'origine n'est plus médiatisée – en tout cas explicitement – par des jugements scolaires. Elle atteint directement l'identité, et ce faisant valide tous les autres motifs qui soutiennent la croyance. Après quoi l'égalité devant la réussite et la reconnaissance du mérite sont vus comme des chimères. Les attributs de leur identité sont utilisés contre eux, pour signifier ouvertement une incompatibilité au système scolaire. Le mépris transforme les attentes envers l'école, et, par les émotions qu'il provoque, engage les élèves à réviser les éléments qu'ils tenaient pour acquis.

◀◀ *Moi j'y allais en survêt' au collègue et il y a des profs qui me faisaient des remarques bizarres, du genre "retourne en bas de ta cité ! Ta place c'est là-bas pas ici !" C'est un manque de respect ! Moi ça m'a choqué. »*
BRAHIM, 19 ans, EPIDE.

CONCLUSION

Les jeunes rencontrés dans des dispositifs « Deuxième chance » ne forment pas un échantillon représentatif des décrocheurs scolaires. Cependant, ils interpellent par leur croyance en l'inutilité de l'école. Bien que subjectivement construite, elle se fabrique dans leur environnement familial et scolaire, pourvoyeur de faits réels qui la rendent « vraie » en conséquence. De sorte qu'ils n'ont pas tort d'y croire puisque l'emprise de leur environnement immédiat ne permet pas de les comparer à d'autres situations [DUBET, 2002b]. Cette croyance a un épicentre, que l'on retrouve dans d'autres publics d'élèves, et chez d'autres jeunes en situation de décrochage scolaire : la conviction qu'ils n'ont pas leur place à l'école [MILLET et THIN, 2005]. Une fois installée, ils n'ont pas intérêt à remettre en cause cette croyance puisqu'elle protège leur subjectivité. En effet, celle-ci est un rempart contre les désillusions. Elle protège des jugements scolaires négatifs qui sont à l'origine des déceptions, des frustrations ou des humiliations. De sorte que si les conditions sociales et le milieu familial sont des terreaux de la croyance en l'inutilité de l'école, celle-ci doit sa vigueur et son maintien aux situations scolaires.

Les motifs de la croyance en l'inutilité de l'école se construisent également dans le temps long des parcours : si le licenciement d'un des parents peut conduire le jeune à inverser l'ordre de ses priorités et à mettre l'école au second plan, l'entrée sur le marché du travail d'un membre de la famille peut affaiblir la croyance, et le conduire à une remobilisation scolaire. La réussite scolaire et sociale d'un proche, le départ en prison d'un pair, la rencontre avec un enseignant particulièrement bienveillant aide à renouer sinon avec l'école, du moins avec les apprentissages. C'est le cas de Nadia (21 ans, E2C) qui a quitté l'école précocement, convaincue de sa faible importance. À la longue, et les expériences aidant, les motifs qui soutenaient sa croyance en l'inutilité de l'école vacillent. L'école redevient désirée, et le diplôme désirable. Nadia nous présente son parcours de la manière suivante : « *Avant, l'école ça m'intéressait pas, ça me semblait pas important. Mais entre-temps, j'ai eu mon fils, et ça a changé parce que je veux être une bonne mère. Donc je veux aller au bout des choses, pour lui montrer qu'on peut y arriver même si c'est pas facile. Maintenant, je me suis fixé un but, devenir aide-soignante et dans tous les cas j'y arriverai. S'il faut faire des formations, je le ferai. Et puis l'École de la deuxième chance ça m'a permis de relativiser parce que du coup j'avais un blocage de tout ce qui est cours, cahier, tout ça, je voulais plus les voir ! Mais à l'École de la deuxième chance, c'était pas du tout le même esprit, et ça m'a permis de me rendre compte qu'on pouvait travailler autrement que le modèle*

que j'avais vu pendant les années collège et lycée. Et c'est pour ça aussi que maintenant j'ai envie d'apprendre ». Le parcours de Nadia nous enseigne d'abord que le rôle de mère l'engage dans une définition de soi différente. Il lui procure le sentiment de devenir une personne qui compte, et sur qui il faut compter. Devenir mère est l'occasion d'acquérir la reconnaissance qui faisait défaut ailleurs et autrefois. En se projetant dans sa vie de famille, elle travaille à réintégrer les normes scolaires. En d'autres termes, elle se « *rescolarise* » à travers sa relation aux formateurs du dispositif, et autour des apprentissages. Mais le parcours de Nadia laisse poindre ensuite ce que les autres cas auraient pu laisser entrevoir, en l'occurrence que les croyances ne sont jamais figées, et que si certains événements peuvent être interprétés de manière à réduire la dissonance cognitive provoquée par l'écart avec la croyance [FESTINGER, 1957], ils peuvent provoquer un réenchâtement de l'école. Ce que les jeunes prennent pour raisonnable à un moment donné de leur parcours peut ne plus l'être lorsque des événements nouveaux, sous certaines conditions, bousculent les effets de perspective.

Il reste que tous ces cas permettent de comprendre que des croyances minorent les enjeux du diplôme, et d'éclairer la part de l'école dans leur fabrique. Quand les décrocheurs disent ne pas croire aux vertus du diplôme, il est inopportun de penser qu'ils se trompent dans la mesure où ils sont aptes à identifier l'origine de leur croyance. Si les jeunes ont des sentiments ambivalents envers l'école, et négatifs envers le diplôme, c'est que des éléments de leur cadre de référence les ont conduits vers ces penchants. Ces sentiments sont réels, puisque les jeunes les ont ressentis ou les ressentent encore. De sorte que si les jeunes se trompent en disant que le diplôme ne sert à rien, leurs raisons de croire en son inutilité sont bonnes. C'est un processus cognitif que les acteurs de la lutte contre le décrochage scolaire doivent intégrer dans leurs plans d'action et de prévention.

↳ BIBLIOGRAPHIE

AURIAT N., 1996, *Les défaillances de la mémoire humaine. Aspects cognitifs des enquêtes rétrospectives*, Paris, PUF-INED.

BARRÈRE A., 1997, *Les lycéens au travail*, Paris, PUF.

BAUDELLOT C., ESTABLET R., 2000, *Avoir 30 ans en 1968 et en 1998*, Paris, Seuil.

BEAUD S., 2002, *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte.

BERNARD P.-Y., MICHOUT C., 2016, « Les motifs de décrochage par les élèves. Un révélateur de leur expérience scolaire », *Éducation & formations*, n° 90, MENESR-DEPP, p. 95-112.

BERNARD P.-Y., MICHOUT C., 2014, « Marre de l'école. Une analyse des motifs de décrochage scolaire », *Notes du CREN*, n° 17, CREN.

BERTAUX D., 1997, *Les récits de vie*, Paris, Nathan.

BERTAUX D., 1980, « L'approche biographique : sa validité méthodologique, ses potentialités », *Cahiers Internationaux de sociologie*, vol. 69, p. 197-225.

BOISSON-COHEN M., GARNER H., ZAMORA P., 2017, *L'insertion professionnelle des jeunes*, Rapport de diagnostic élaboré par France Stratégie et la Dares.

BOLTANSKI L., THÉVENOT L., 1991, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.

BOUDON R., 2003, *Raison, bonnes raisons*, Paris, PUF.

BOUDON R., 1973, *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin.

BOURDIEU P., 1994 [1986], « L'illusion biographique », in BOURDIEU P., *Raisons pratiques, Sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil.

BOURDIEU P., 1978, « Classement, déclassement, reclassement », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 24, p. 2-22.

BRONNER G., 2006, « Les croyances finissent par disparaître : l'exemple du Père Noël », in *Vie et mort des croyances collectives*, Paris, Hermann, p. 99-127.

BRUCY G., 2011, « Du diplôme comme aspiration au diplôme comme injonction », in MILLET M., MOREAU G. (dir.), 2011, *La société des diplômés*, Paris, La Dispute, p. 23-36.

CASTRA D., 1998, « Internalité et exclusion sociale », *Les Cahiers internationaux de Psychologie Sociale*, n° 37, p. 45-57.

CAYOUILLE-REMBLIÈRE J., 2014, « Les classes populaires face à l'impératif scolaire. Orienter les choix dans un contexte de scolarisation totale », *Actes de la recherche en sciences sociales* 2014/5, n° 205, p. 58-71.

DEMAZIÈRE D., 2007, « Quelles temporalités travaillent les entretiens biographiques rétrospectifs ? », *Bulletin de méthodologie sociologique*, n° 93, p. 5-27.

DUBAR C., 1994, « L'insertion comme articulation temporelle du biographique et du structurel », *Revue française de sociologie*, vol. 35, n° 2, p. 283-291.

DUBET F., 2004, *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Paris, Seuil.

DUBET F., 2002a, *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.

DUBET F., 2002b, « Pourquoi ne croit-on pas les sociologues ? », *Éducation et Sociétés*, n° 9, p. 13-25.

DUBET F., MARTUCCELLI M., 1998, *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.

DURU-BELLAT M., 2006, *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris, Seuil.

FESTINGER L., 1957, *A Theory of Cognitive Dissonance*, Evanston, Row, Peterson.

LAPEYRONNIE D., 2008, *Ghetto urbain. Ségrégation, violence, pauvreté en France aujourd'hui*, Paris, Robert Laffont.

LECIGNE A., CASTRA D., 1997, « Du mauvais élève à l'élève signalé : une question de personne ? », *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, n° 34, p. 29-45.

LECLERC-OLIVE M., 2009, « Enquêtes biographiques entre bifurcations et événements. Quelques réflexions épistémologiques », in GROSSETTI M., BESSIN M., BIDART C. (dir.), *Bifurcations*, Paris, La Découverte, p. 329-346.

MERLE P., 2009, *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, La Découverte.

MILLET M., MOREAU G. (dir.), 2011, *La société des diplômés*, Paris, La Dispute.

MILLET M., THIN D., 2005, *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF.

ŒUVRARD F., 1979, « Démocratisation ou élimination différée ? », *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, vol. 30, n° 30, p. 87-97.

OGBU J.U., 1992, « Les frontières culturelles et les enfants de minorités », *Revue française de pédagogie*, n° 101, p. 9-26.

POULLAQUEC T., 2010, *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*, Paris, La Dispute.

RICCEUR P., 1983, *Temps et récit. L'intrigue et le récit historique*, Paris, Seuil.

ROSE J., 2012, *Qu'est-ce que l'emploi non qualifié ?*, Paris, La Dispute.

ROUAUD P., JOSEPH O. (coord.), 2014, *Quand l'École est finie. Premiers pas dans la vie active de la génération 2010*, Marseille, Cérèq.

SACKS H., 1992, *Lectures on conversation*, n° 57, p. 129-145, Oxford, Basil Blackwell.

VOLLET J., 2016, « Raccrocher après avoir décroché de l'école. Le temps au service de la décision », *Éducation et Sociétés*, 2006/1, n° 37, p. 129-145.

ZAFFRAN J., 2014, « Le décrochage de haut en bas », in BERTHET T., ZAFFRAN J., *Le décrochage scolaire. Enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation*, Paris, Presses universitaires de Rennes.

ZAFFRAN J., VOLLET J., 2016, « Comment faire pour refaire ? Les décrocheurs scolaires qui raccrochent », *Éducation & formations*, MENESR-DEPP, n° 90, p. 113-128.