



**HAL**  
open science

# La rencontre des dispositions personnelles et d'un dispositif: une étude auprès des stagiaires des écoles de la 2ème chance

Stephanie Vallee

## ► To cite this version:

Stephanie Vallee. La rencontre des dispositions personnelles et d'un dispositif: une étude auprès des stagiaires des écoles de la 2ème chance . Biennale de l'Education, de la Formation et des pratiques professionnelles 2015, Jun 2015, Paris, France. hal-01179786

**HAL Id: hal-01179786**

**<https://hal.science/hal-01179786v1>**

Submitted on 23 Jul 2015

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

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

## La rencontre des dispositions personnelles et d'un dispositif : une étude auprès des stagiaires des écoles de la 2<sup>ème</sup> chance

---

Stéphanie Vallée – Doctorante – Centre de Recherche Education et Formation (CREF-EA 1589) – Equipe Apprenance et formation des adultes – Université Paris Ouest Nanterre-La Défense.

Communication N°833 - Biennale de l'Education, de la Formation et des pratiques professionnelles 2015 – Atelier Thématique N°5 du 2 juillet 2015 « Formation ».

### Résumé :

A la fin de l'année 2012, les huit écoles de la deuxième chance (E2C) de l'Ile-de-France et l'équipe « Apprenance et formation des adultes » (CREF - Université Paris Ouest Nanterre-La Défense) ont initié une recherche autour de l'impact de l'accompagnement proposé par les E2C sur les dispositions à la recherche d'emploi et plus largement à l'insertion professionnelle des jeunes adultes. Celles-ci étant appréhendées sous l'angle de la motivation. L'analyse de vingt et un entretiens auprès de jeunes adultes, nous a permis d'identifier des logiques d'engagement en formation que nous mettons en perspective avec les principes pédagogiques spécifiques du dispositif E2C. La notion de « coopération » - entendue dans une acception d'aide et de collaboration - est ici interrogée à plusieurs niveaux : celui de la relation pédagogique et celui des rapports entre pairs contribuant au maintien des motivations.

Mots clés : motivation, école de la deuxième chance, logiques d'engagement en formation, Apprenance.

### Abstract :

At the end of 2012, the eight schools of the Second Chance (E2C) Ile-de-France and the team "Apprenance and adult education" (CREF - University of Paris Ouest Nanterre La Défense) have initiated a research on the impact of the accompanying offered by the E2C aptitude on job search and more widely in the professional integration of young adults received, understood in terms of motivation. Based on an analysis of twenty-one interviews with young adults, we identified several logics of commitment in training that we faced to specific educational principles of the E2C. The concept of "cooperation" - understood in a sense of support and collaboration - here, is questioned on several levels : on the one hand, the pedagogical Relationship, and on the other hand, the relationship between peer helping to maintain motivation.

Key words: motivation, logics of commitment in training, schools of the Second Chance (E2C)

A la fin de l'année 2012, les huit écoles de la deuxième chance (E2C) de l'Ile-de-France et l'équipe « Apprenance et formation des adultes » (CREF - Université Paris Ouest Nanterre-La Défense) ont initié une recherche autour de l'impact de l'accompagnement proposé par les E2C sur les dispositions à la recherche d'emploi et plus largement à l'insertion professionnelle des jeunes adultes. Celles-ci étant appréhendées sous l'angle de la motivation. L'analyse de vingt et un entretiens auprès de jeunes adultes, nous a permis d'identifier des logiques d'engagement en formation que nous mettons en perspective avec les principes pédagogiques spécifiques du dispositif E2C. La notion de « coopération » - entendue dans une

acceptation d'aide et de collaboration - est ici interrogée à plusieurs niveaux : celui de la relation pédagogique et celui des rapports entre pairs contribuant au maintien des motivations.

L'accompagnement spécifique proposé par les équipes des Ecoles de la 2<sup>ème</sup> chance favoriserait-il, avant toute chose, la confiance des jeunes adultes accueillis ? C'est souvent ce que pose comme constat empirique les intervenants et partenaires des E2C. Ainsi, la force du dispositif résiderait principalement dans l'étayage apporté par les équipes et les méthodes pédagogiques proposées à des jeunes adultes « décrocheurs ».

La question du « décrochage scolaire » est devenue ces dernières années un problème social pris en compte par les pouvoirs publics en dépit de la diminution<sup>1</sup> du nombre de « décrocheurs ». En effet, on trouve une définition sur le site du ministère de l'Education Nationale du « décrocheur » catégorisé comme : « *tout jeune qui quitte un système de formation initial, sans avoir le niveau de qualification minimum requis par la loi* ». Ce niveau est expressément énoncé à la fin de l'année 2010 par l'obtention du « baccalauréat général » ou « d'un diplôme à finalité professionnelle enregistré au répertoire national des certifications professionnelles et classé aux niveaux V ou IV de la nomenclature interministérielle des niveaux de formation » (Décret n° 2010-1781 du 31 décembre 2010 fixant le niveau de qualification prévu à l'article L. 313-7 du code de l'éducation, 2010). Comme le souligne P-Y Bernard (2013), cette inscription législative a une forte portée symbolique puisqu'elle conforte « *la norme d'achèvement de la scolarité* » sanctionnée par l'acquisition d'un diplôme.

Les jeunes quittant le système de formation initiale sans avoir obtenu un diplôme professionnel ou un baccalauréat seraient ainsi 140 000 chaque année (Ministère de l'Education Nationale, 2013) et cette absence de diplôme a un effet significatif sur la probabilité que ces derniers se trouvent en situation de chômage. Le diplôme ou la formation qualifiante devient un « passeport pour l'emploi » et son absence stigmatise la personne non qualifiée indépendamment de la qualification de l'emploi lui-même. En 2011, le taux de chômage des actifs de plus de quinze ans sans diplôme était de 16% (taux de chômage national : 9,2%) (Insee, 2012).

Si les enjeux économiques sont visibles et mis en avant comme « *frein à la compétitivité et au dynamisme de l'économie française* » (« 230 000 euros pour chaque élèves décrocheurs, soit 30 milliards de dette contractée chaque année<sup>2</sup> ») par les pouvoirs publics, c'est bien dans l'histoire individuelle mêlant reproduction des inégalités, absence de choix et disqualification sociale (Paugam, 2008) que s'inscrit le processus de décrochage. Tout du moins, force est de constater que le choix de la terminologie du « décrocheur » attribue la responsabilité, en dernière instance, à l'individu. Dans sa note d'analyse pour la DARES (2014), W. Rostam emploie d'ailleurs l'expression de « décrocheurs motivés », pour qualifier les stagiaires

---

<sup>1</sup> La proportion de « sortants précoces » âgés de 18 à 24 ans était estimée à 40% durant les années 70, 30% au cours des années 80, et 15% dans les années 90 d'après un rapport de l'INSEE « L'état de l'école 2014 Résultat » consulté en février 2015, [http://cache.media.education.gouv.fr/file/etat24/29/0/DEPP\\_EE\\_2014\\_sorties\\_faibles\\_niveaux\\_etudes\\_358290.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/etat24/29/0/DEPP_EE_2014_sorties_faibles_niveaux_etudes_358290.pdf)

Selon les données du ministère de l'Education Nationale en 2013 cette proportion était de 9,7% (L'Education Nationale en chiffres, 2013 et 2014)

<sup>2</sup> Chiffres officiels issus des données communiquées par la direction générale de l'enseignement scolaire sur le portail Eduscol, consulté en février 2015, [http://www.education.gouv.fr/cid84031/tous-mobilises-pour-vaincre-decrochage-scolaire.html#Le\\_decrochage](http://www.education.gouv.fr/cid84031/tous-mobilises-pour-vaincre-decrochage-scolaire.html#Le_decrochage) : un enjeu humain, un défi social, un coût économique majeur pour la France

participant au dispositif des « écoles de la deuxième chance », désignant implicitement les « décrocheurs » situés hors des dispositifs de même nature comme doublement stigmatisés puisque présumés « non motivés ». Le réseau E2C avance lui-même cet argument : « *le seul critère d'entrée est la motivation à s'engager sur un parcours de formation individualisé* » (Réseau E2C, 2013).

Dans le cadre de cette communication, nous considérerons la confiance que ces jeunes adultes porte dans leurs capacités à mener une recherche d'emploi et plus largement à s'insérer professionnellement comme des dispositions déterminantes de ce qui est plus généralement nommé sous le terme générique de la « motivation ». La motivation est ici appréhendée comme un processus dynamique, intervenant dans le déclenchement, mais également la persistance de comportements. Ses origines sont bien sûr singulières à chaque parcours, et multifactorielles (interne ou externe à l'individu). Cependant, les facteurs clés et déterminants de la motivation seraient *les sentiments d'auto-efficacité personnelle*. Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) est un concept développé par le psychologue canadien A. Bandura. Dans le cadre de sa théorie sociocognitive, il postule une causalité réciproque entre le sujet et ses dispositions, ses conduites et son environnement. Le concept de *sentiment d'efficacité personnelle* renvoie à la croyance que le sujet a en ses capacités à atteindre des objectifs, mais également à la confiance qu'il a en sa capacité de changement, et en son pouvoir de surmonter les difficultés. Selon l'auteur « *un fonctionnement efficace nécessite à la fois des aptitudes et des croyances d'efficacité pour bien les utiliser* » (Bandura, 2003). C'est ainsi un fondement majeur du comportement et par-delà de *l'agentivité humaine*, qui considère que toute personne a une influence sur sa vie, même si parfois relative au regard de son environnement. La perspective considérée éclaire ainsi peut-être différemment les parcours des jeunes adultes « décrocheurs » souvent perçus comme totalement déterminés ou au contraire, relevant uniquement de la responsabilité individuelle. Ainsi, comme le souligne P. Carré (2004) « *la compétence d'autoréflexion sur son propre fonctionnement et son efficacité personnelle est un aspect central de la théorie sociocognitive. Pour Bandura, le système de croyance sur son auto-efficacité, ou sentiment d'efficacité personnelle, est au fondement de la motivation, du bien-être et des accomplissements humains* ».

Au cours de notre recherche menée auprès de vingt et un jeunes adultes, quelques jours après leur arrivée dans une école de la deuxième chance de la région parisienne, nous avons d'abord été surpris de la manifestation de sentiments d'auto-efficacité relatifs à la recherche d'emploi, et plus largement à l'insertion professionnelle, plutôt forts. Autrement dit, les stagiaires rencontrés exprimaient des croyances ou des sentiments de compétences relatifs à leur insertion orientées positivement alors que nous aurions pu nous attendre à des discours « désabusés », voire revendicatifs au regard de leurs parcours de vie.

L'analyse des discours a permis à l'équipe de recherche de repérer quatre logiques d'engagement dans le dispositif. L'adéquation des dispositions et attentes personnelles des stagiaires rencontrés et des principes pédagogiques spécifiques du dispositif proposé par les E2C est également apparue comme déterminante dans l'intention de persistance et l'enthousiasme plus général exprimé par les stagiaires. Ces deux points seront développés dans la présente communication. Au préalable, nous présenterons le dispositif des E2C et ses grands principes pédagogiques. Nous ferons encore appel en complément à des éléments relevant de la littérature sociologique pour éclairer les récits de parcours livrés par les jeunes adultes engagés.

## 1. Genèse du réseau national des « Ecoles de la 2<sup>ème</sup> chance » et principes d'intervention

Soutenus par les pouvoirs publics, les E2C se sont fortement développées sur le territoire français depuis 1997, date de l'ouverture de la première école à Marseille. Au début de l'année 2012, on pouvait dénombrer 100 sites avec une projection d'accueil sur l'année de 13 000 jeunes sur l'ensemble du territoire (*Réseau E2C, 2012*).

Dès 1995, alors que la population des jeunes adultes sans qualification ne représentait que 10 à 20% des jeunes adultes dans l'union européenne, la question de l'insertion de ces jeunes adultes, - au-delà celle d'une exclusion de la société de la connaissance -, était déjà une forte préoccupation portée par la commission européenne dans son Livre blanc sur l'éducation et la formation « *Enseigner et apprendre vers une société cognitive* » (Commission Européenne, 1995). S'inscrivant dans une mise en œuvre directe du Livre blanc « *Croissance, compétitivité, emploi* », ce document affirme « l'importance pour l'Europe de l'investissement immatériel, en particulier dans l'éducation et la recherche » et le nécessaire « *investissement dans l'intelligence* » pour pallier les exigences d'emploi, de compétitivité et de cohésion de nos sociétés.

Dans le cadre de l'objectif « *lutter contre l'exclusion* », l'expérience des écoles de la deuxième chance est explicitement recommandée par le document comme dispositif spécifique permettant aux jeunes adultes sans diplôme ou qualification, issus pour la plupart de quartiers urbains sensibles, d'accéder à une « seconde chance » en offrant « *aux jeunes adultes exclus du système éducatif ou en passe de l'être les meilleures formations* » mais également leur garantissant « *le meilleur encadrement pour leur donner confiance en eux* » (Commission Européenne, *Ibid*).

La dimension motivationnelle du dispositif est clairement affichée comme composante de réussite parmi d'autres facteurs relevant de l'ingénierie pédagogique : « *il s'agit, pour ces écoles, d'améliorer l'accès aux connaissances en privilégiant le recours aux meilleurs professeurs, au besoin en payant mieux qu'ailleurs, à des rythmes d'enseignements adaptés, à des motivations nouvelles, à des stages en entreprise, au matériel multimédia et à la mise en place de classes à effectifs réduits* » (Commission Européenne, *Ibid*).

L'originalité du dispositif est la prise en compte des difficultés d'insertion du jeune adulte dans une approche qui se veut globale.

Le dispositif s'est progressivement imposé et institutionnalisé, notamment en devenant un dispositif reconnu au service de la prévention de la délinquance. Ainsi, la loi de mars 2007 relative à la prévention de la délinquance reconnaît le dispositif (article 214 du code de l'éducation) puis, la loi d'août 2008 habilite les écoles à collecter la taxe d'apprentissage. Afin de préserver les principes fondateurs des E2C et au vu du développement important des sites, le réseau décide de mettre en place « un processus de labellisation – d'une durée de quatre ans - avec avis conforme des ministères de l'éducation et de l'emploi » (*Antonmattei et Fouquet, 2011*). Sont alors précisées certaines règles de fonctionnement ayant un impact sur les pratiques pédagogiques : un parcours de formation personnalisé ne pouvant excéder 48 mois, une évaluation individuelle du niveau initial de connaissances et de compétences des jeunes adultes admis, un entretien portant sur les projets professionnel et personnel réalisé lors de l'entrée en formation, la délivrance d'une attestation précisant le niveau de connaissances et de compétences atteintes en fin de formation, notamment au regard du « socle de connaissances et de compétences »<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> En 2011, sept compétences associées à des connaissances sont définies : « la maîtrise de la langue française, la pratique d'une langue étrangère, les principaux éléments de mathématiques et de culture scientifique et technologique, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et la communication, la

On notera que ce « socle de connaissances et de compétences » intègre des compétences d'autonomie et d'initiative. Les capacités associées à cette compétence sont la capacité de s'appuyer sur des méthodes de travail, de respecter des consignes, de s'auto-évaluer, de choisir un parcours de formation – première étape de la formation tout au long de la vie -, de développer sa persévérance et d'avoir une bonne maîtrise de son corps : « *La motivation, la confiance en soi, le désir de réussir et de progresser* » sont présentées comme des attitudes associées « fondamentales » se manifestant notamment par « *la volonté de se prendre en charge personnellement* ».

Le financement des écoles dont la forme juridique est le plus souvent associative provient en moyenne de trois tiers : « *les régions, porteuses des conventions de créations d'école, sont les contributrices principales (33%) ; (...) suivies par l'Etat, depuis la décision d'intervention de 2009 ; le troisième tiers est constitué du FSE, des collectivités territoriales locales et de la taxe d'apprentissage. Le coût moyen d'un jeune suivi est d'environ 5 800 €* » (Antonmattei et Fouquet, *Op.Cit.*).

A son entrée dans le dispositif, le jeune est considéré comme stagiaire de la formation continue. A ce titre il perçoit une rémunération versée par le conseil régional d'environ 300€ par mois et fait acte de présence sur site ou sur les lieux de stage durant la durée de la formation.

Les écoles se retrouvent autour de principes et démarches pédagogiques spécifiques qui tendent à se démarquer de l'enseignement traditionnel.

➤ **Une démarche pédagogique d'alternance :** « *Les stages en entreprise rythment le parcours et représentent environ 50% du temps de formation. Ils sont préparés en amont et exploités en aval par les formateurs. Chaque stage individualisé fait l'objet d'une visite et les compétences techniques et sociales sont évaluées par les tuteurs en entreprise* » (Réseau E2C, 2007).

➤ **Un parcours individualisé :** Le dispositif pédagogique des écoles de la deuxième chance est un dispositif que l'on peut qualifier d'ouvert par les entrées et sorties permanentes qu'il propose, cependant dans certains sites les entrées se réalisent par « cohorte ». Le temps d'accompagnement est variable en fonction du projet professionnel singulier élaboré par le jeune. La durée moyenne d'un accompagnement est de six mois. Le dispositif prend en compte l'hétérogénéité du public et met en œuvre des parcours de remise à niveau « sur mesure », après une évaluation de positionnement. Un référent assigné dès l'entrée dans le dispositif réalise avec le stagiaire des points personnalisés tout au long du parcours.

➤ **Une pédagogie active :** qui souhaite rompre avec les méthodes pédagogiques traditionnelles rappelant les situations scolaires et incitant le stagiaire à découvrir par lui-même. L'autonomie est également favorisée par l'alternance des temps d'apprentissage individuels et collectifs.

➤ **Une pédagogie du contrat :** l'objectif est « *d'amener les stagiaires à s'engager dans leur parcours et à en devenir responsables* ». Suite à une période d'essai pouvant aller de trois à sept semaines, le stagiaire est amené à signer un « *contrat d'engagement pédagogique* » où il s'engage à « *respecter les règles de l'École et celles de l'entreprise, à mettre tout en œuvre*

---

culture humanisme, l'autonomie et l'initiative ». Ministère de l'Education Nationale, de la jeunesse et vie associative. URL : <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>. consulté le 17.01.2012. La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la république du 8 juillet 2013 redéfinit le socle commun de connaissance désormais intitulé « socle commun de connaissance, de compétence et de culture ».

*pour réussir tandis que l'École s'engage à mettre à sa disposition tous les moyens dont elle dispose pour accompagner cette réussite » (Réseau E2C, Ibid).*

➤ **Une pédagogie de la réussite :** l'objectif est de renforcer « *le sentiment d'efficacité* » du stagiaire en encourageant et valorisant les progressions de parcours. Les actions et validations sont consignées par le stagiaire et/ou le formateur dans un document dit de suivi dont le but est une prise de conscience et une auto-évaluation des apprentissages par le stagiaire : « *L'implication du stagiaire dans sa démarche d'apprentissage et d'auto-évaluation est évidemment fonction de son degré d'autonomie mais il reste toujours important que le stagiaire puisse s'attribuer une responsabilité dans ses progrès si l'on cherche à renforcer ses sentiments de compétences et son intérêt pour le domaine d'apprentissage. Les compétences validées seront consignées dans le portefeuille de compétences et serviront aussi à rédiger le certificat de fin de formation. D'une manière générale, la formation poursuit un double objectif : « développer des acquis et la conscience de ses apprentissages (appropriation par le stagiaire) afin de développer la conscience de ses compétences » (Réseau E2C,2010).*

L'opportunité qui nous a été donnée de rencontrer des jeunes adultes venant d'entrer dans le dispositif de formation des E2C, nous a permis d'appréhender comment ces derniers s'appropriaient ces principes pédagogiques. Ceci sera l'objet de notre prochaine partie.

## **2. Une adéquation entre dispositions personnelles du stagiaire et modalités du dispositif proposé**

### **Enquête qualitative auprès de stagiaire des écoles E2C de l'Ile de France**

Dans le cadre de notre recherche, l'hypothèse générale posée était que l'accompagnement proposé par le dispositif E2C influençait favorablement le développement des sentiments d'auto-efficacité relatifs à l'insertion professionnelle, facteur favorable à l'accès ultérieur à l'emploi.

Au cours de la recherche exploratoire, vingt et un entretiens non directifs ont été menés auprès de stagiaires quelques jours après leur entrée dans le dispositif. Ces entretiens ont été réalisés sur site (trois entretiens par école – sept écoles représentées sur les 8 écoles de l'Ile de France) par l'équipe de l'université et organisés par un correspondant E2C de la recherche sur chaque site.

Neufs jeunes femmes et douze jeunes hommes, âgés de dix-huit à vingt quatre ans ont participé, de manière volontaire, à l'enquête.

L'objectif de ces entretiens était de recueillir une parole la plus libre possible des stagiaires dès leur entrée dans le dispositif, autour de la manière dont ils percevaient leur parcours de vie, ce qui avait déclenché leur intention d'inscription, leurs projets, les atouts et obstacles qu'ils identifiaient pour les mener à bien, et les attentes qu'ils pouvaient former dans l'accompagnement qui leur était proposé.

Les entretiens se sont déroulés dans des bureaux isolés garantissant la confidentialité des échanges. D'une durée de 20 à 50 minutes, ils ont été enregistrés avec accord préalable. La garantie de l'anonymat des échanges a été systématiquement explicitée au début des entretiens.

Ce premier temps de recherche qualitative a également permis la construction d'un questionnaire adapté qui a été diffusé ultérieurement à l'ensemble des stagiaires présents sur vingt sites des huit écoles de l'Ile de France (480 individus).

Dans les discours recueillis auprès des jeunes adultes rencontrés s'incarne l'interdépendance existante entre dispositions personnelles, environnement(subi ou choisi) et comportements d'engagement. Nous proposons, ci-après, de nous arrêter sur quelques points saillants des discours livrés.

## 2.1 Des histoires de vie marquées par des absences de « supports sociaux » et une forte intériorisation des inégalités.

La majorité des stagiaires rencontrés évoque des parcours de vie personnelle et professionnelle marqués par des ruptures souvent soudaines et subies, et dans l'hypothèse que nous posons marqués par une certaine « invisibilité ».

Ainsi, après un comportement inadapté en cours, Stéphane<sup>4</sup> a été exclu du collège à 13 ans. Il explique : « pendant six mois j'ai plus eu d'école parce qu'il n'y avait aucun collègue qui me voulait ».

Dans la plupart des récits, les stagiaires ne se remémorent pas de rencontre significative avec un adulte appartenant à une institution. Ces récits, peu revendicatifs, de leur(s) passage(s) dans des institutions presque désincarnées tranchent avec la manière dont ces jeunes adultes s'attribuent la responsabilité quasi-exclusive de leurs difficultés.

Les périodes sans collègue, sans lycée, sans travail ont été pour beaucoup des périodes où « ils ne faisaient rien », « dormaient », attendaient « la sortie du lycée » de leurs amis qui étaient « eux » dans une occupation « d'avenir ». Certains ont évoqué la souffrance ressentie alors, et leur forte angoisse d'un avenir qu'ils n'avaient pas le sentiment de choisir. Pour l'ensemble des jeunes adultes rencontrés, cette période a été vécue comme « une perte de temps », ils ne s'y reconnaissent pas et ne le « conseilleraient » à personne.

Nous retrouvons également l'idée du décrochage scolaire comme processus dans une conception ne se limitant pas au « passage à l'acte » : dans le récit qu'ils font de leur parcours, les jeunes adultes interrogés relatent souvent des situations scolaires marquées par des absences, des exclusions, des abandons, des désintérêts, mais également de multiples tentatives de « raccrochage ». Ainsi, le parcours de Cloé rend visible ce processus. Cette jeune femme explique qu'elle a changé d'établissement plusieurs fois à partir de sa 5<sup>ème</sup> (« pour des renvois et des problèmes de discipline »), elle s'est rendue au collège durant les premiers mois de sa troisième puis a interrompu sa scolarité. Elle explique qu'elle a « quand même » fait ses vœux à la fin de l'année scolaire et est « quand même » allée au lycée en « BEP vente » à la rentrée mais elle « s'est faite exclure » au mois de décembre. Puis elle raconte qu'elle « n'a rien fait » et elle est « tombée enceinte ». Cloé a perdu son enfant après six mois de grossesse à la fin de l'année scolaire. Après une période difficile, elle a cherché « un peu de travail » mais souligne qu'elle n'était pas vraiment « motivée ». Elle s'est inscrite à l'E2C car une amie lui a dit que c'était une « formation payée où l'on faisait des stages ». Elle voudrait que l'E2C « l'aide à concrétiser son projet ».

### ✓ Une intériorisation des inégalités

Dans les récits de vie recueillis, les jeunes adultes s'auto-attribuent les motifs de ce qu'ils désignent comme des échecs dans leur vie scolaire : leur décrochage. On note une intériorisation des causes par « manque de discipline », « manque de travail », « inconscience », alors même que dans leurs parcours transparaissent des inégalités sociales et économiques fortes.

Nancy livre dès le début de l'entretien qu'elle est « une enfant de la DDASS ». David explique qu'il n'a pas pu réaliser son rêve de rentrer dans un lycée privé privilégiant des enseignements artistiques car il était payant. Christophe s'est retrouvé sans abri avec sa mère et ses frères, il a dû aller vivre chez son père et changer d'établissement scolaire lorsqu'il avait 12 ans. Stéphane s'est retrouvé sans hébergement à 17 ans, il a travaillé plusieurs mois sans être

---

<sup>4</sup> Les prénoms ont été changés.



déclaré dans une pizzeria qui lui proposait de dormir dans l'arrière-boutique. Antoine vit seul avec sa mère dans une situation financière très précaire, son père est parti en Afrique et il explique qu'il est « *obligé de chercher du travail pour avoir de l'argent pour aider sa famille* ».

Ces jeunes adultes identifient ces inégalités mais celles-ci ne font pas l'objet de revendications particulières. Ils expriment des « *regrets* », « *un manque de conscience* », une « *absence d'implication* » de leur part, renvoyant à des attributions personnelles internes.

L'identification demandée lors de l'entretien des « atouts et des obstacles » à leur projet, semble venir confirmer cette hypothèse. Peu d'atouts ou obstacles « extérieurs » ont été exprimés, alors que nous nous attendions ici à des discours portant sur des discriminations vécues ou encore des difficultés socio-financières. En revanche, « la motivation » et la en particulier la crainte de la perdre, ont été de nombreuses fois évoquées dans ces parties d'entretien. Les autres obstacles exprimés relevaient essentiellement de « traits » de personnalité ou de carences qu'ils ou elles pensaient avoir à un niveau personnel : niveau scolaire, stress, timidité, etc.

Le plus souvent les stagiaires interrogés déclaraient en début d'entretien avoir « *arrêté* » leur scolarité, puis expliquaient, après sollicitations, que cet « arrêt » était conditionné à une exclusion de leur établissement scolaire (ou à une impossibilité d'accès), à des problèmes de santé ou des difficultés familiales. Nous avons été surpris que leurs propos expriment si peu leur conscience d'appartenance à une catégorie qui serait plus défavorisée qu'une autre. On peut supposer comme l'évoque Dubet(2000) que l'éclatement de ces inégalités ne permet pas de mobilisation plus collective de ces jeunes : « *Bien qu'ils éprouvent très fortement la distance qui sépare leur désir d'égalité de leurs inégalités réelles, celles-ci sont trop éclatées pour réunifier leur expérience et pour engendrer une mobilisation contre une condition jugée intolérable.* ». Ici, si l'accès au système scolaire et au marché du travail est un droit pour tous, les inégalités de fait, plus subtiles, ne semblent pas perçues par ces jeunes adultes qui paraissent avoir intégré des normes de « responsabilité individuelle ».

La situation d'entretien individuel auprès d'une doctorante au sein de l'institution où les stagiaires ont, par ailleurs, dû faire preuve de leur « bonne volonté » (en affichant une attitude volontaire et responsable dans le cadre de leur entretien d'entrée), n'est probablement pas sans effet sur la conformité des mises en récit des expériences vécues avec la figure du « bon stagiaire », motivé et soucieux de saisir « une deuxième chance ».

Cependant il est notable de constater la « banalisation » des frustrations et rejets subis dans leur histoire de vie comme des « *inégalités acceptables* » (Dubet, 2000).

## **.2.2. Des motivations à l'inscription relevant de différentes logiques d'engagement**

Quatre logiques d'engagement, entendues comme dynamiques d'action ont pu être repérées dans les discours recueillis. Combinatoires, elles traversent les projets et les attentes des stagiaires. Elles trouvent leur déclenchement dans des moments de ruptures clairement identifiés par les jeunes adultes : difficultés avec la justice, difficultés de santé, changements familiaux, ou plus simplement dans la réflexion dont ils ont du faire preuve pour préparer leur entretien d'admission. Les projets énoncés paraissent s'inscrire parfois peu dans la réalité mais répondent dans la forme aux exigences des entretiens d'admission : avoir un projet, ne serait-ce que celui d'en élaborer un et au-delà, d'en être responsable.

Nous avons identifié :

✓ **Une logique de formation**, tournée vers un désir de « reprendre » une scolarité ou de se qualifier (« C'est fait maintenant, j'ai repris l'école ») ;

✓ **Une logique d'orientation ou d'expérimentation**, regroupant des aspirations à « trouver sa voie », (se)découvrir (« *Je suis là plutôt pour découvrir..* ») ;

✓ **Une logique d'emploi ou vocationnelle** visant l'accès à une profession (souvent exercée par une personne de son entourage) ou à l'emploi sur un court terme parfois par nécessité économique (« *Trouver un emploi, c'est ça le but, travailler !* ») ;

✓ **Une logique** que nous nommerons « **thérapeutique** » (« *Je suis venue ici pour qu'on m'aide.., pour qu'ils me soutiennent* ») relevant davantage d'un besoin de « réparation », de soutien, mais également d'un retour à une certaine conformité à l'ordre social.

### **2.3. Des caractéristiques du dispositif proposé en adéquation avec les dispositions personnelles des stagiaires**

Les entretiens réalisés mettent en évidence une correspondance très forte entre les attentes en début de parcours des stagiaires et la représentation qu'ils ont du dispositif E2C. Il est remarquable de constater la compréhension des grands principes pédagogiques portés par le dispositif E2C qui sont explicitement évoqués et plébiscités par les stagiaires : l'individualisation des parcours, l'alternance et le recours à une pédagogie de la réussite les encourageant et valorisant leur progression.

Ainsi, à peine quelques jours après leur arrivée, les stagiaires décrivent un accompagnement E2C *différent, socialisant et individualisé* visant leur autonomie. Le dispositif n'est pas envisagé dans son ensemble, c'est particulièrement les relations humaines, souvent carencées dans leur description de parcours de vie, qui sont mises en valeur.

Dans les discours, attentes et premières évaluations se confondent, marquant ainsi une rencontre *au plus juste* des dispositions et du dispositif que nous supposons être une des clés explicatives de la réussite plus générale du modèle pédagogique des E2C (Lameul, Jézégou, Trollat, 2009).

Dans les discours, cette adéquation s'incarne dans les thèmes suivants :

✓ **Des propositions pédagogiques différentes** (des établissements scolaires ou organismes de formation fréquentés) : A l'exemple de Marion dont le projet est de passer un concours pour rentrer dans une administration qui explique : « *Ben, déjà ici on est considéré comme des adultes, c'est des cours où on est très peu dans la classe donc il y a plus de facilités à apprendre mieux parce que le formateur est plus disponible et moi, je me voyais pas reprendre des études générales(..)* » ;

✓ **Un accompagnement vers l'autonomie et une « juste présence » des formateurs** : Pour Nancy par exemple, qui a été accompagnée par une éducatrice, l'accompagnement perçu au sein de l'E2C est spécifique puisqu'il vise à l'autonomie dans une juste « présence » des formateurs : « *Voilà, j'attends qu'ils m'aident, qu'ils me montrent que.. Parce entre guillemets dans ma scolarité, ça a toujours été la vie simple, genre comme j'étais mineure, le collège, il me vire ce n'est pas grave, il y a un autre collège qui va me prendre et comme j'avais une éducatrice : ouais c'est pas grave, elle va me trouver un truc. Alors que là c'est plus, en fait ils nous rendent autonomes, ils nous lâchent, ils nous disent : allez chercher mais ne vous inquiétez pas si vous trouvez pas, on va vous aider* » ;

✓ **Un soutien à la persévérance / à la motivation même s'il existe une difficulté** : Emilie dont le projet est de passer « le bac » et de « recommencer tout à zéro » explique ce qu'elle attend de son accompagnement et pourquoi : « Ben déjà moi dans ma vie, j'ai besoin qu'on m'aide parce que j'ai personne sur qui compter en fait, je suis venue ici pour qu'on m'aide et pour qu'ils me soutiennent. Parce que quand je suis toute seule, je fais pas mes démarches, je m'en fous, je me déplace pas pour moi, je me casse pas la tête, mais quand je suis ici c'est bien, ils sont toujours là derrière nous, comme ça on bouge pour chercher un truc. (...) quand on est ici, on est motivé, parce qu'ici c'est pour nous, c'est pas pour eux qu'on fait ça, c'est pour notre avenir ».

✓ **Une reconnaissance dans son engagement** : Alain, qui est venu seul en France à l'âge de seize ans exprime bien l'importance que revêt pour certains des stagiaires le regard valorisant et reconnaissant des formateurs de leur « volonté de réussir ». Ainsi il souhaite « qu'ils comprennent que je suis quelqu'un qui a envie.. qui a envie de réussir » ;

✓ **Un espace de convivialité et de sociabilité** : Les attentes renvoyant aux aspects sociaux du dispositif entre pairs (convivialité, expression en groupe) ou aux aspects relationnels (gestion de stress, relation à l'autre inadaptée de manière plus générale) ont également pu être identifiées dans certains entretiens menés. Sylvie qui est restée déscolarisée et sans activité durant plusieurs mois exprime sa difficulté à communiquer parfois avec les autres, et ses attentes : « Moi, je sais qu'avant j'étais pas très sociable, maintenant ça va, ils nous apprennent à être sociables, à respecter les autres (...), depuis quatre jours qu'on est là, c'est ce qu'ils nous répètent tout le temps : le respect et la sociabilité ; Après, c'est ça le plus dur pour moi, moi j'arrive pas à communiquer en groupe, tout le temps je laisse parler, moi j'arrive pas à parler mais là ça va, j'essaie de me mettre avec tout le monde quoi, d'être avec tout le monde, en communauté, c'est ça qui faut. C'est pour ça que je suis venu ici en clair ».

Ici la collaboration et la coopération entre pairs, levier de développement prôné par le réseau des E2C, sont également explicitement reconnus par les stagiaires. On peut noter que ces derniers points avaient été relevés dans une enquête par entretiens réalisés en 2003 au Luxembourg et à Marseille auprès de stagiaires de l'E2C (El Houat et Pane, 2004). L'analyse des entretiens mettait en avant « l'importance attribuée aux aspects sociaux et relationnels », soulignant l'importance pour les jeunes adultes interrogés de la vie relationnelle, de l'apprentissage de l'autonomie et des règles de vie en groupe ; mais également celle de la relation aux formateurs, l'implication qu'ils y perçoivent (« ils ne sont pas là juste parce qu'ils sont payés ») et au regard positif porté sur eux pouvant renforcer leur sentiment de reconnaissance. Ainsi la synthèse soulignait que « les jeunes se sentent soutenus, portés, ce qui contribue au renforcement de leur sentiment d'efficacité personnelle ».

#### 2.4.L'admission comme première réussite.

Il est notable de constater qu'il existait chez les stagiaires rencontrés un réel enthousiasme et une croyance plutôt positive dans l'atteinte de leur projet, accompagnés d'une absence quasi-totale de critique du dispositif. Nous envisagions plutôt des sentiments d'efficacité personnelle assez faibles en ce début de parcours. Nous supposons aujourd'hui un effet majeur de l'expérience de réussite que ces jeunes adultes ont connu en étant admis à

participer à la formation. Cette étape paraît venir renforcer leur premier engagement d'inscription et contribuer à la confiance qu'ils ont en leurs capacités.

Ainsi, les entretiens préalables à l'admission ont été évoqués spontanément par la majorité des stagiaires qui exprimaient avoir « *passé* » cette étape avec succès.

Après ces premières rencontres auprès de ces jeunes adultes, il restait à savoir si ce rapport positif, voire enchanté, au dispositif était durable tout au long de l'accompagnement. Nous pouvions supposer encore l'existence d'un lien entre ces sentiments d'auto-efficacité assez positifs au regard de leur insertion et cette croyance presque absolue dans le dispositif.

En outre, l'absence de critique sociale relevée dans les entretiens pose également la question des critères de sélection : les candidatures des stagiaires trop « critiques » ou trop « atypiques » sont-elles retenues ? Ceci rejoindrait la thèse des « décrocheurs motivés ». Enfin, nous ne pouvons estimer l'impact du biais de sélection des entretiens menés (stagiaires s'étant désignés comme volontaires) sur les propos que nous avons recueillis.

## Conclusions

Des seconds entretiens avaient été prévus en fin de parcours, tous les stagiaires avaient exprimé leur accord pour cette nouvelle rencontre et leur certitude de rester dans le dispositif plusieurs mois. Six mois après nos rencontres, seuls cinq d'entre eux participaient toujours à l'accompagnement. Certains avaient quitté le dispositif assez soudainement, d'autres avaient accédé à une formation qualifiante ou un emploi. Nous avons pu échanger avec quatre d'entre eux dans le cadre d'un nouvel entretien sur site. Les entretiens réalisés ont contribué à confirmer notre hypothèse initiale d'un maintien des motivations des stagiaires au cours du parcours. Cependant, l'abandon d'une partie des stagiaires que nous avons rencontrés interroge et est restée une limite importante à cette partie de la recherche.

Au cours de ces seconds échanges, les principaux motifs repérés par les stagiaires les ayant amenés à « persévérer » étaient les suivants :

✓ **Economique** : L'indemnité versée, par-delà d'une nécessité pour certains, est un motif majeur d'entrée et de persévérance dans la formation lors des moments de doutes, d'ennui, ou de déception. Les relations de confiance qui se sont instaurées avec les stagiaires suite aux premiers entretiens leur ont permis d'exprimer plus librement ce motif.

✓ **Socio-Affectif** : Au cours de ces rencontres, les stagiaires ont une nouvelle fois mis en avant les aspects sociaux du dispositif. Le partage d'expériences et la coopération avec leurs pairs, les relations quotidiennes avec l'équipe toujours présente pour eux, la reconnaissance sociale ressentie suite à une activité ouverte sur l'extérieur (réalisation du film, théâtre, etc.) et surtout, les relations privilégiées construites avec « leur formateur référent » et/ou « leur employeur ».

✓ **Identitaire / réflexif** : Ce motif est fortement lié à la logique « thérapeutique » que nous avons identifiée lors de nos premiers entretiens. Retrouver une identité sociale, « en être », pouvoir dire à sa famille et aux autres que l'on est en formation (même si l'on ne mentionne pas l'E2C), se prouver qu'on est capable de tenir, etc. contribuent à la perception plus générale du jeune adulte de (re)trouver un statut d'acteur, de producteur de sa propre vie et de forger de nouveaux espoirs en l'avenir.

Au terme de cette enquête qualitative, nous avons pu repérer dans les discours une réelle dynamique d'engagement en formation chez les stagiaires rencontrés. Cette dernière est favorisée par le soutien des équipes et les modalités du dispositif de formation. Elle se manifeste par le développement : d'un sentiment d'auto-détermination (les stagiaires plébiscitent une « juste présence » des formateurs mais soulignent l'importance de se sentir en position de choix) ; de sentiments d'auto-efficacité par rapport à leur insertion professionnelle, d'un projet professionnel, et par-delà un projet de vie.

---

*"S'il est impossible de motiver directement autrui, l'environnement de formation et l'accompagnement humain peuvent néanmoins mettre les jeunes adultes en capacité, par-delà l'engagement initial, de s'impliquer et de persévérer dans leur propre développement." (Carré, 2014)*

## Références Bibliographiques

### Ouvrages

- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles: De Boeck
- Bernard, P.-Y. (2013). *Le décrochage scolaire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Dubet, F. (2000). *Les inégalités multipliées*, Gémenos: Les éditions de l'Aube.
- Carré, P. (2001). *De la motivation à la formation*. Paris: L'Harmattan.
- Carré, P (2004). « Bandura : une psychologie pour le XXI siècle », *Savoirs (Hors série)*, p.9-50
- Commission, Européenne (1995). *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*. Livre blanc sur l'éducation et la formation. Luxembourg.
- Lameul, G., Jézégou, A., & Trolat, A. F. (2009). *Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants*. Lyon: Chronique Sociale.
- Paugam, S. (2008). "Les formes de la pauvreté en Europe", *Regards croisés sur l'économie* 2/2008, (n° 4). p. 8-18.

### Rapports, Synthèses & Travaux universitaires

- Antonmattei, P & Fouquet, A. (2011). *La lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaire*. Paris : IGEN
- Blanchard, S. & Sontag, J-C, (2006). Accompagner les jeunes en difficulté dans leur insertion sociale et professionnelle. Rapport de synthèse du projet européen Léonardo Da Vinci : "Un modèle pédagogique pour une Ecole de la 2ème chance", Service recherche de l'INETOP / CNAM.
- Blanchard, S. (ICP) & Sontag, J-C (INETOP/CNAM), (2008). *Rapport : Nouveau système de certification transparent pour les jeunes sans qualification*.
- Eurostat. (2011). Le taux de chômage de la zone euro. URL : [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY\\_PUBLIC/3-06012012-BP/FR/3-06012012-BP-FR.PDF](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-06012012-BP/FR/3-06012012-BP-FR.PDF).
- Insee. (2012). *La mesure du chômage par l'Insee* (No. N°4). URL : <http://insee.fr/fr/publications-et-services/insee-bref/pdf/insee-en-bref-chomage.pdf>

Réseau E2C en France, « Etude pour un essai de dispositif : partie II : Une démarche pédagogique avec quels principes de validation des compétences ? ». juillet 2007.

Réseau E2C. (2010). « Une synthèse de l'activité des écoles de la 2<sup>ème</sup> chance en 2009 & 2010 ». URL : [http://www.fondatione2c.org/upload/module/attribute/0322\\_Synthese\\_des\\_evolution\\_2009\\_2010\\_du\\_Reseau.pdf](http://www.fondatione2c.org/upload/module/attribute/0322_Synthese_des_evolution_2009_2010_du_Reseau.pdf)

Rostam, W. (DARES), (2014). « L'école de la 2<sup>ème</sup> chance, « la grande école » des décrocheurs motivés ». Dares analyse(N°68) septembre 2014, URL : <http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/2014-068.pdf>

Vallée, S., Carré, P. & alii. (2014). « Le passage par les Ecoles de la deuxième chance : Un pas vers le sentiment d'efficacité à l'insertion sociale et professionnelle ». septembre 2014. CREF. Equipe Apprenance et formation des adultes. Université Paris Ouest Nanterre – La Défense.