



**HAL**  
open science

## Le non-recours aux dispositifs d'enseignement et de formation professionnelle en Fédération Wallonie-Bruxelles

Catherine Chauveaud, Benjamin Vial, Philippe Warin

► **To cite this version:**

Catherine Chauveaud, Benjamin Vial, Philippe Warin. Le non-recours aux dispositifs d'enseignement et de formation professionnelle en Fédération Wallonie-Bruxelles. 2016, 11 p. hal-01419356

**HAL Id: hal-01419356**

**<https://hal.science/hal-01419356v1>**

Submitted on 19 Dec 2016

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

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

ODENORE

Observatoire  
des non-recours  
aux droits  
et services

Décembre 2016

Working Paper

20

Chauveaud Catherine  
Vial Benjamin  
Warin Philippe

**[Le non-recours aux dispositifs  
d'enseignement et de formation  
professionnelle en Fédération  
Wallonie-Bruxelles]**

Le non-recours à l'offre d'enseignement et de formation professionnelle des jeunes de 15-24 ans en Fédération Wallonie-Bruxelles n'est pas un phénomène résiduel et simple. Il fait directement référence au phénomène des NEETs – *Not in Education, Employment or Training* – auquel renvoie couramment ce type de situation qui touche 12,2 % des 15-24 ans et 14,4 % des 15-29 ans en Belgique selon les dernières données Eurostat. Surtout, le non-recours ne relève pas d'une cause unique. Il peut être involontaire notamment quand les jeunes ne connaissent pas une possibilité, ou bien quand celle-ci ne leur est pas proposée alors même qu'ils auraient pu y prétendre. Il peut être aussi volontaire et dans ce cas, être soit passif lorsqu'ils ne sont pas en condition de répondre ou de se soumettre aux conditions, soit actif quand le non-recours est porté par des principes et des valeurs. Les formes de non-recours se combinent notamment quand les établissements scolaires ou de formation professionnelle filtrent les entrants et orientent les parcours. Dans ce cas, le non-recours n'est bien souvent plus volontaire mais subi<sup>1</sup>.

Aussi est-ce dans l'analyse des différences entre ce qui est passif et actif que l'on peut comprendre le non-recours, mais aussi – comme ce fût le cas dans la recherche résumée ici – en relevant les conditions qui peuvent être attendues et mêmes souhaitées par les jeunes pour revenir dans un parcours d'enseignement ou de formation. De cette façon, les épreuves<sup>2</sup> successives du non-recours puis du retour éventuel dans un parcours scolaire ou de formation apparaissent comme constitutives des trajectoires individuelles pour « *devenir adulte* »<sup>3</sup>.

#### Résumé du protocole de recherche

Le travail de recherche a débuté fin 2014 par une étude documentaire dans le but de percevoir la diversité de l'offre d'enseignement et de formation en FWB. Cette étude préalable a débouché sur une typologie des structures de façon à préciser le choix des dispositifs à partir desquels construire les enquêtes. Ainsi, quatre « champs d'intervention » ont été distingués : éducatif et scolaire, formation, action sociale, organismes sociaux.

Partant de ce travail documentaire, des entretiens téléphoniques avec des représentants de plusieurs structures représentatives de l'un ou l'autre des quatre champs d'intervention ont été réalisés pour saisir comment ces professionnels perçoivent les raisons pour lesquelles des jeunes n'entrent pas dans un parcours ou bien en sortent prématurément.

Avec l'accord d'un grand nombre, un « groupe référent » a été mis en place de façon à échanger au cours de séances successives sur les situations de non-recours, leurs explications et leurs conséquences. Les entretiens collectifs ont réuni douze professionnels représentant : un Plan de cohésion sociale (PCS) et une Maison de quartier, un Centre public d'action sociale (CPAS), un Service d'accrochage scolaire (SAS), le Service droits des jeunes (SDJ AMO), l'Institut wallon de formation en alternance et des indépendants et petites et moyennes entreprises (IFAPME), le Service public wallon de l'emploi et de la formation (FOREM), de l'Enseignement de promotion sociale (EPS), ainsi que des facilitateurs de la Communauté française de Wallonie-Bruxelles (CFWB). Les différentes structures sont présentées en annexe. Ce groupe est loin de représenter la diversité des acteurs de l'enseignement, de l'orientation et de la formation

<sup>1</sup> WARIN Philippe, 2016, *Le non-recours aux politiques sociales*, Fontaine, Presses Universitaires de Grenoble.

<sup>2</sup> MARTUCELLI Danilo, 2015, « Les deux voies de la notion d'épreuve en sociologie », *Sociologie*, vol. 6, n° 1 [en ligne].

<sup>3</sup> VAN DE VELDE Cécile, 2008, *Devenir Adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Paris, Presses Universitaires de France.

professionnelle. Notamment dans le domaine de l'enseignement, il manque l'enseignement religieux, à domicile, à distance, ainsi que les dispositifs dits « alternatifs ». Cette limite a été indiquée dès le départ.

La partie centrale du travail de terrain a résidé dans la réalisation d'entretiens semi-directifs avec vingt jeunes adressés par des professionnels. Ces entretiens réalisés en deux vagues avaient pour but de relever l'incidence des trajectoires scolaires sur les parcours sociaux, d'établir une sociographie des jeunes rencontrés, mais aussi de comprendre en quoi les temps de non-recours structurent les parcours sociaux vers l'âge adulte.

Pour finir, un « focus group » a été nécessaire pour mettre en discussion et prolonger les résultats. Il a réuni cinq professionnels, cinq jeunes, et les chercheurs. Lors de cette dernière étape, les échanges ont porté sur : le manque de visibilité et de compréhension d'une offre pléthorique et souvent floue ; les représentations de l'offre d'enseignement et de formation ; le manque de moyens des jeunes ; l'acceptation des règles ; un fonctionnement inégalitaire et excluant ; l'après-école ; l'âge ou la question de l'avant-après.

## Un besoin de reconnaissance sociale

Du point de vue des professionnels que nous avons rencontrés et qui travaillent auprès des jeunes, le non-recours est activé par six facteurs principaux : la précarité socio-économique ; la représentation que les jeunes ont de leurs droits ; les états physiques et psychiques détériorés ; le fonctionnement excluant du système éducatif ; le manque de moyens humains et financiers ; le fort ressentiment à l'égard des institutions et des professionnels, mais aussi des jeunes vis-à-vis d'eux-mêmes. Les professionnels ne classent pas ces facteurs selon un ordre d'importance. En revanche, le groupe référent pointe « le manque de reconnaissance » comme explication principale du non-recours des jeunes et sa (re)construction comme condition sine qua non de la possibilité d'un retour dans un parcours d'enseignement ou de formation.

Avec les jeunes malmenés dans leur existence, ce besoin de reconnaissance peut être plus difficile à satisfaire. Dans cette perspective, les facteurs d'activation du non-recours sont autant d'éléments qui mettent en tension le manque de reconnaissance et exacerbent son besoin. Le groupe référent met en avant les principales formes de la reconnaissance<sup>4</sup>. En ce sens, les professionnels soulignent l'évidence d'un déficit de *confiance en soi* qui découle des rapports difficiles des jeunes à leurs parents, alors que le retour dans des parcours leur paraît procéder, sur ce plan, de leur amélioration. Ils insistent tout autant sur l'importance des rapports entre les professionnels en général et les jeunes. Un *respect de soi* se construit si ce rapport interpersonnel établit le cadre d'un échange attentif au besoin des jeunes d'être écoutés et qui, en même temps, expose les règles du jeu à respecter par chacun. Enfin, les professionnels ont la conviction que le regard des jeunes sur eux-mêmes lorsqu'ils ont décroché du système scolaire ou de formation est très critique. Or cette perception négative nourrit parfois les décisions personnelles de sortir du non-recours. La volonté des jeunes de ne plus être ce qu'ils ont été (et pouvaient devenir) manifeste le fait qu'ils (re)trouvent ou ont (re)trouvé une *estime de soi* au sens où ils considèrent qu'ils ont ou peuvent avoir la capacité de se conformer aux représentations de la normalité socialement fabriquées

<sup>4</sup> HONNETH Axel, 2000, *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Cerf.

qui les inspirent, en l'espèce avoir un travail, vivre en couple, dans une maison ou un appartement, et avec des enfants.

## **Le décrochage scolaire comme effet direct**

Cette analyse des raisons du non-recours, du point de vue des professionnels, est corroborée par les explications apportées par les jeunes sur leurs ruptures scolaires. La première renvoie à l'impression partagée par les jeunes de ne pas s'être sentis concernés par leur scolarité<sup>5</sup>. C'est la toile de fond de souvenirs d'école marqués par le détachement et parfois l'amertume. Le retour sur ces souvenirs fait apparaître des décrochages silencieux qui s'immiscent peu à peu dans le quotidien scolaire. La deuxième est celle des interférences entre la vie à l'école et la vie hors-école, bien souvent liées à des difficultés familiales. Si les jeunes ne l'évoquent que dans un second temps, le rôle de la famille dans la construction des parcours et par rapport aux ruptures est une dimension marquante des histoires scolaires. La troisième explication approfondit cette lecture des ruptures scolaires sous l'angle des pratiques de l'institution scolaire. Derrière la construction d'un non-concernement des jeunes vis-à-vis de leurs parcours scolaires et d'une non-adhésion au projet éducatif porté par l'institution scolaire se logent des logiques d'éviction et d'exclusion qui questionnent directement les principes d'organisation et de fonctionnement du système d'enseignement.

Les jeunes ont été scolarisés sans trouver de véritable sens à l'expérience scolaire. Ils n'ont, pour ainsi dire, pas véritablement accroché à l'école. Chez tous, la perception d'un système scolaire anonyme et impersonnel est récurrente. Sur le moment, ce non-concernement ne leur a pas nécessairement posé problème. Jusqu'à la secondaire, les élèves vont à l'école avec envie. Ils trouvent de bonnes raisons d'y aller, notamment pour la vie sociale qui s'y passe, les relations avec les pairs, les activités extrascolaires, mais aussi pour leur réussite scolaire pour la plupart.

Le point de rupture est engendré par le passage du primaire au secondaire. L'arrivée en secondaire fait apparaître de nouvelles difficultés scolaires et de nouveaux enjeux, dont celui de l'orientation vers des établissements et des filières. La confrontation à un nouvel ordre scolaire conjuguée aux difficultés familiales perturbe manifestement les équilibres antérieurs et déstabilise les parcours. Le rapport des jeunes à l'école et à eux-mêmes évolue. Des « petits décrochages de l'intérieur » surgissent. Ils sont plus ou moins visibles, considérés, sanctionnés ou ignorés. Cela consiste à ne plus aller aux examens ou à rendre page blanche, à se désengager des apprentissages tout en faisant acte de présence, à endosser le rôle d'agitateur, à s'absenter de temps à autre, puis de plus en plus souvent, etc.

---

<sup>5</sup> VIAL Benjamin, 2016, « Ne pas se sentir concerné par ses droits. Une analyse du non-recours dans les parcours sociaux juvéniles », *Agora Débats/Jeunesses*, n°74.

Ces décrochages marquent le début d'un processus au cours duquel les jeunes se construisent dans une forme de marginalité. Ce processus n'est ni inéluctable, ni irréversible, mais prend peu à peu de l'importance dans la construction identitaire des individus à mesure que ces pratiques s'installent. D'un côté, cette marginalité semble porteuse d'identité au sens où elle est associée à un âge de la vie au cours duquel il est, dans une certaine mesure, normal de s'essayer à la transgression. Les jeunes attribuent rétrospectivement certaines attitudes ou comportements qualifiés de déviants à des effets d'âge, évoquant l'adolescence. D'un autre côté, les comportements de marginalisation qui s'opèrent sous les yeux des parents, mais aussi des enseignants, manifestent un mal de reconnaissance, et notamment un besoin de confiance en soi et un besoin d'estime de soi. Ces besoins sont d'autant plus forts que les jeunes ne savent pas les exprimer autrement qu'au travers de comportements qui aussitôt les rendent curieux ou suspects, pénibles ou inacceptables aux yeux d'autrui. Leur souffrance est d'autant plus grande qu'ils sont considérés pour le moins comme des « gêneurs » alors qu'ils appellent à l'aide. Les entretiens avec les jeunes montrent que ces comportements de marginalisation sont autant d'alertes et de demandes d'aides pour (re)trouver non seulement une confiance en soi alors que les relations aux parents (et des parents entre eux) la ruinent ou l'empêchent, mais aussi une estime de soi alors que les enseignants les rabaisser et les poussent à l'écart ou à la sortie.

Ces comportements questionnent l'institution scolaire. Non seulement les fonctionnements et les pratiques paraissent sourds, mais en plus, ils aménagent sans autre préoccupation une possibilité pour ces décrochages plus ou moins discrets. Notamment, l'effet *désincitatif* du statut d'« élève libre »<sup>6</sup> a de quoi interroger. Il participe du cheminement qui conduit les élèves à se dessaisir de la question scolaire et à se retirer peu à peu de l'école. L'école devient à la carte et l'idée de scolarité perd de son sens puisque l'année est considérée comme perdue. Les jeunes glissent alors du non-concernement à la non-adhésion ; un glissement marqué par un désaccord de fond sur la logique de relégation du système scolaire instruite par une orientation qui institue une relégation injuste et disqualifiante, des formats et des contenus pédagogiques peu attractifs, et par une absence de prise en considération des singularités.

## Un processus de ségrégation scolaire

En Belgique, la diversité de l'organisation générale de l'enseignement, dont tous les pans sont subventionnés, appartient à l'histoire politique et en particulier au traitement de la question scolaire tout au long du 19<sup>ème</sup> siècle et jusqu'au début des années 1960<sup>7</sup>. La conséquence d'un système aussi varié et ouvert dans ses possibilités de

---

<sup>6</sup> La sortie du statut d'élève régulier, lorsque la fréquentation scolaire est rompue, place les jeunes dans une situation d'élèves libres, sans attestation d'orientation ni certificat de fin d'année scolaire, mais avec la possibilité de retrouver, sous conditions, le statut d'élève régulier.

<sup>7</sup> La promulgation de la loi du 29 mai 1959, du « pacte scolaire », établit les règles régissant les rapports entre les réseaux d'enseignement. En particulier, elle donne aux parents la possibilité de choisir librement l'éducation qu'ils veulent donner à leur enfant, soit dans une école officielle (écoles organisées par l'Etat, des provinces ou des communes...) soit dans une école « libre » (écoles majoritairement catholiques). Cette organisation générale produit

parcours est de laisser aux établissements le choix des élèves qu'ils accueillent. De part l'origine et le maintien du régime des réseaux d'enseignement, il est possible que les profils des élèves, au regard de leurs parcours scolaires mais aussi de leurs origines sociales, jouent en partie dans le choix des établissements de les orienter dans une filière sinon même de les inscrire. Des parcours marqués par des redoublements, des attestations comportant des avis modérés sinon critiques, le passage du général au technique ou au professionnel... sont plus difficiles à accepter par les établissements quand ils sont sollicités par des jeunes et leurs familles à la recherche d'un nouvel accueil à la suite d'un décrochage notamment. En même temps, les profils sociaux des élèves peuvent aussi entrer en ligne de compte.

Il en découle un processus de ségrégation scolaire<sup>8</sup>, qui bien entendu n'est pas particulier à la Belgique. Le constat principal est que les établissements du secondaire sont conduits à choisir des publics qui paraissent les moins difficiles<sup>9</sup>. Cette politique d'établissement joue dans la gestion des demandes de première inscription, puis au moment d'une orientation scolaire (entre filières) mais aussi dans l'usage de la procédure d'exclusion. Cette régulation des publics paraît endémique au sens où dès la maternelle le même type de mécanisme de sélection est à l'œuvre et produit une « discrimination sociale »<sup>10</sup>. Elle est aussi systémique, non pas simplement parce qu'elle s'inscrit dans des pratiques rodées au niveau des établissements, mais du fait également que les financements sont accordés en fonction du niveau socioéconomique du quartier de résidence des élèves, indépendamment de leurs caractéristiques individuelles.

Dès lors, dans les établissements du secondaire la sélection des publics repose largement sur des stratégies d'évitement : ne pas appliquer le « décret inscription » pour toutes les familles, refuser l'inscription ou la réinscription pour des raisons superfétatoires qui taisent les vrais motifs, ne pas transférer les dossiers d'inscription à d'autres établissements... Dans les classes elles-mêmes, le processus de ségrégation scolaire se poursuit, par exemple lorsqu'il s'agit de « laisser sur leurs chaises » les élèves qui ne suivent pas et ne donnent pas signe d'intérêt et d'effort. De plus, en écoutant les jeunes, l'hypothèse peut être faite que les sorties de la formation initiale s'enracine pour la plupart dans la surdité de certains enseignants, responsables d'établissement et autres acteurs de l'école au mal être et mal vivre qu'ils manifestent, aux appels à l'aide qui s'expriment au travers de comportements jugés comme non conformes et déviants.

---

une offre d'une grande richesse qui se trouve démultipliée par la possibilité de circuler de l'une à l'autre dans le secondaire au travers de parcours allant du général au technique et inversement. Mais d'autres conditions entrent en ligne de compte pour diversifier les parcours scolaires, notamment le fait que les établissements peuvent avoir plusieurs implantations et donc différents lieux d'accueil.

<sup>8</sup> DELVAUX Bernard, MARISSAL Pierre, *et al.*, 2013, « Inégalités socioéconomiques : déjà en maternelle ? », *Les Cahiers de l'Observatoire de l'enfant*, n° 28, pp. 3-7.

<sup>9</sup> DEMEUSE Marc, LAFONTAINE Dominique, 2015, « L'orientation scolaire en Communauté française de Belgique », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 38, pp. 35-52.

<sup>10</sup> MARISSAL Pierre, 2014, « Les ségrégations entre écoles maternelles. Inégalités entre implantations scolaires : les inégalités sociales entre quartiers ont trop bon dos », *Education & Formation*, n° 302, pp. 191-203 [en ligne].

Dans ces conditions, le droit à l'enseignement ainsi que l'action contre l'exclusion scolaire sont encore à garantir. La Fédération Wallonie-Bruxelles n'a pas attendu la stratégie « Europe 2020 », dont l'un des objectifs est de réduire le taux de décrochage scolaire à moins de 10 %, pour agir. En particulier, des structures privées sur contrat, les Services d'Accrochage Scolaire (SAS), ont été créés. Ces services sont aujourd'hui au nombre de douze en Fédération Wallonie-Bruxelles. Mais les besoins sont tels qu'ils sont obligés de limiter à six mois le temps de passage des jeunes, sans même que cette solution ne permette d'accueillir tous les jeunes qui en auraient besoin.

## **Les conditions d'un retour vers les dispositifs**

L'enjeu d'un retour vers les dispositifs d'enseignement et de formation professionnelle peut se lire entre les lignes des parcours individuels. Au fil des épreuves et au gré des événements, les souvenirs scolaires se dissipent, les envies de reprendre apparaissent, les projets se réalisent ou sont laissés derrière soi. Les événements personnels agissent comme des points de basculement dans le cours des existences. Pour autant, cela ne signifie pas que l'action publique soit étrangère aux dynamiques de retour dans un dispositif d'enseignement ou de formation.

Le retour vers un dispositif n'a pourtant rien d'évident. Quelle qu'elle soit, l'offre est souvent complexe et son fonctionnement généralement empreint de stratégies de dissuasion et d'évitement. Pour comprendre la force mobilisatrice des conditions qui permettent un retour, il faut percevoir combien l'accès à un dispositif constitue aussi « un parcours du combattant » qui met de nouveau à l'épreuve les dimensions de la reconnaissance sociale. D'un point de vue statistique le fait est que les jeunes qui restent dans le système d'enseignement secondaire ont du mal à raccrocher en passant du général au technique ou en changeant de filières. L'entrée en formation professionnelle pour ceux qui ont décroché dans le secondaire ou même, plus rarement, le retour vers l'enseignement après un passage (et éventuel décrochage) dans la formation se heurte plus encore à différents obstacles.

La sélection des publics constatée dans l'enseignement secondaire est également à l'œuvre dans les structures de la formation professionnelle. Cela vaut pour tous les publics, en particulier pour les jeunes qui ont décroché du secondaire. Une raison structurelle apparaît en premier. Le secteur de la formation, comme celui de l'enseignement, est soumis à une logique de marché (engendrant la concurrence), à une raréfaction des moyens (engendrant une compétition pour les ressources financières), et à une obligation de résultats en termes de parcours accomplis et de sorties débouchant sur l'accès à un emploi. Ce contexte appelle de fait une sélection des candidats.

Les acteurs de la formation professionnelle doivent par conséquent gérer deux grandes obligations dans l'objectif de la réussite des jeunes en formation. Ils ont à la fois à satisfaire les entreprises qui accueillent en alternance les jeunes en formation, d'autant



que le renouvellement du vivier de stages en dépend, mais aussi à assurer la qualité des formations et au mieux les débouchés professionnels. Or cette double contrainte est d'une certaine façon reportée sur les jeunes dès lors que les organismes de formation considèrent que ceux-ci sont au cœur de l'équation à résoudre dans la mesure où la réussite de l'ensemble dépend de leur motivation et de leur engagement. Cependant, une telle attente, aussi courante soit-elle, ne peut pas être satisfaite par tous, même par ceux qui présentent le niveau scolaire requis. Les candidats n'apportent pas tous les mêmes garanties. Sous cet angle, n'importe quel élève qui sort du système scolaire ne correspond pas forcément au profil attendu. La question est également vraie pour des opérateurs qui proposent des formations plus courtes à des publics davantage déscolarisés. Elle serait même plus prégnante encore dans la mesure où les jeunes en question viennent plus rarement de façon choisie et volontaire. Devant la masse des jeunes qui paraissent en errance, et en prévision de leur confrontation à un marché du travail de plus en plus inaccessible et excluant, ces structures de formation sont elles aussi poussées à sélectionner ceux qui paraissent les plus aptes à entrer dans une formation, à se maintenir et à sortir avec une qualification. Les fonctionnements et les pratiques s'accordent ainsi aux contraintes, si bien que l'accès à la formation professionnelle reste largement un parcours du combattant. Trouver un lieu de formation, entrer dans une formation, trouver un stage en entreprise lors d'une formation en alternance sont autant d'étapes jalonnées d'épreuves et semées d'obstacles. Ces parcours se déroulent dans des situations successives qui peuvent être propices à produire du non-recours.

Des réponses sont cependant apportées pour corriger ces obstacles : l'obligation faite aux opérateurs de l'alternance de mettre en place des soutiens renforcés aux jeunes en difficultés (réforme de l'alternance de 2015) ; la création par l'Académie de recherche et d'enseignement supérieur Wallonie-Bruxelles d'un cadastre des formations sur l'enseignement supérieur et secondaire par bassins de vie et formations qualifiantes ; la mise en place de facilitateurs de la CFWB pour récolter les bonnes pratiques de terrain, développer des outils d'analyse et des recommandations, notamment quant à l'organisation des concertations entre les secteurs... Les nombreux effets positifs du passage par certains dispositifs comme les SAS témoignent également de l'existence de réponses publiques efficaces pour amortir les ruptures et relancer les parcours. Il reste cependant des questions importantes à traiter, à commencer par celle du fonctionnement éminemment concurrentiel du système de l'enseignement et du système de la formation professionnelle qui, exacerbé en période de restrictions budgétaires, ne rend que plus difficiles, à la fois, l'évaluation des résultats, la coordination publique des acteurs de l'éducation et de la formation, et leur articulation aux professionnels de l'intervention sociale.

## L'importance des « déclics » pour (ré)engager un parcours

En même temps, le retour dans un dispositif dépend des jeunes. En effet, l'idée première des jeunes sortis du système scolaire n'est pas de retourner vers un système de formation, quel qu'il soit. Il peut se passer un ou deux ans, parfois plus, pour que cette idée fasse son chemin, sans que les jeunes aient nécessairement recours aux institutions d'insertion qui peuvent les orienter vers d'autres dispositifs. En attendant il faut avoir les moyens pour vivre. Aussi, peu ou pas diplômés, les jeunes se confrontent-ils pour certains d'entre eux au marché de l'emploi, et généralement acceptent, pendant un temps, des métiers pénibles, précaires et peu valorisants. Or ces situations rapidement s'enlisent et se dégradent. L'usure de l'expérience précaire et/ou du chômage amènent alors souvent ces jeunes à (re)penser à un projet de formation. Le besoin de sortir de l'impasse d'une scolarité interrompue et d'un manque de formation est d'autant plus prégnant que dans le contexte de crise du marché du travail, la crainte est grande de ne pas rattraper les difficultés d'insertion sur le marché du travail induites par ces parcours chaotiques, soit « l'effet cicatrice » dont parle le sociologue Louis Chauvel<sup>11</sup>.

A l'image d'une confrontation au marché de l'emploi qui porte l'espoir d'accéder à une vie d'adulte, les intentions de retour vers la formation témoignent d'une aspiration à une autre vie, plus stable et plus valorisante. En l'espèce, la borne d'âge des 18 ans, marquant la fin de l'obligation scolaire et le passage à la majorité civile, est un repère structurant pour les jeunes. Des envies de repartir vers l'enseignement ou la formation renaissent et peuvent se réaliser, même si les jeunes ont parfois le sentiment de revenir sur leurs pas en s'adressant à des systèmes qu'ils ont en partie expérimentés. Le retour dans un dispositif dépend alors de l'arrivée d'un « déclic ».

Le mot déclic est très souvent repris par les jeunes pour mettre en récit ces points de basculements dans les parcours qui (re)lancent les dynamiques de raccrochage. Le déclic ne se décrète pas et il n'arrive pas tout seul. Il est lié à des événements signifiants dans le cours de la vie. La plupart du temps, le déclic ne se résume pas à un événement en soi. C'est plutôt la façon dont celui-ci arrive dans le cours d'une vie qui donne le sens et la portée d'un déclic. D'ailleurs, ce peut être la combinaison de plusieurs événements qui génère le déclic et sa dynamique. Le déclic est certes personnel mais il n'est pas seulement de l'ordre du privé. A ce titre, il peut intéresser l'action publique dans sa capacité à toucher les publics, et sans doute encore davantage ici à entendre les personnes.

Le travail éducatif et social est directement concerné lorsqu'il s'agit de se saisir d'une dynamique et de produire un déclic à partir d'un événement personnel qui peut :

- être à dominante personnelle, engendré le plus souvent par la rencontre d'une personne avec laquelle un projet de vie commune pourrait s'esquisser ;

---

<sup>11</sup> CHAUVEL Louis, 2013, « Spécificités et permanence des effets de cohorte : le modèle APCD appliqué aux inégalités de générations, France – Etats-Unis, 1985-2010 », *Revue française de sociologie*, vol. 5, n° 4, pp. 665-705.

- être à dominante institutionnelle, associé à la rencontre de celle ou celui qui sera considéré comme le « bon » travailleur social, éducateur... pour sa capacité à avoir la bonne attitude, à donner la bonne information ou le bon conseil ;
- ou encore croiser dimensions personnelle et institutionnelle, sans doute la forme la plus répandue et la plus juste au niveau sociologique.

\*  
\*      \*

Cet éclairage du non-recours mais aussi du retour dans une scolarité ou dans une formation met en avant le besoin fondamental de reconnaissance. Son insatisfaction explique le non-recours et sa satisfaction permet le retour. Ce constat conduit à considérer que le non-recours et le retour se jouent dans la conjonction de rapports sociaux destructeurs ou bien constructeurs, que ce soit dans la famille, vis-à-vis des pairs et des adultes, ou bien vis-à-vis des institutions, des éducateurs et des travailleurs sociaux.

Pour conclure, soulignons la dimension politique du processus de reconnaissance, dont l'expérience sociale ne peut se réduire à la résolution des problèmes personnels qui affectent le cours d'une vie. En l'espèce, l'accès aux droits à l'éducation et à la formation constitue un puissant vecteur de reconnaissance politique et de citoyenneté s'il nourrit chez les jeunes la conviction de reprendre du pouvoir sur leur vie. Dans un premier temps, il permet aux individus de stabiliser leur situation et d'accéder à un statut qui légitime leurs besoins. C'est une nécessité pour les décrocheurs scolaires qui se retrouvent en marge de la société, ou bien pour les NEETs engagés dans la spirale de la vie précaire. Dans un second temps, il permet aux jeunes de se projeter en tant qu'acteurs de la vie d'adulte qu'ils souhaitent mener. Aussi les jeunes satisfaits des dispositifs publics par lesquels ils passent ou sont passés peuvent-ils avoir un autre regard, moins négatif, sur l'offre publique et l'Etat social en général.

Cette explication individualiste n'est pas déconnectée d'explications structurelles. A l'évidence le besoin de reconnaissance s'enracine en profondeur à la fois dans les conditions sociales d'existence des jeunes et de leurs familles, dans leur capacité à accéder aux éléments de la protection sociale (au sens large, donc ici y compris les dispositifs d'enseignement et de formation), mais aussi dans les relations avec divers professionnels généralement soumis à des fonctionnements institutionnels marqués par de multiples contraintes. Aussi, le besoin de reconnaissance se trouve-t-il être le produit d'un « tout » qui dépasse les jeunes eux-mêmes, mais qui s'exprime individuellement. En même temps, sa solution dépend à la fois de l'importance du regard des autres, de la nécessité d'offrir à chacun la possibilité de réaliser ses capacités, mais aussi de la possibilité de construire une offre d'enseignement et de formation qui donne la priorité aux plus mal lotis.

Ce document de travail présente les principaux résultats d'une recherche commanditée par l'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse (OEJAJ) de la Fédération Wallonie-Bruxelles :

CHAUVEAUD Catherine, VIAL Benjamin, WARIN Philippe (coord.), 2016, « Non-recours à l'offre d'enseignement et de formation des jeunes de 15-24 ans en Fédération Wallonie-Bruxelles ».

Le rapport de recherche est mis en ligne sur les sites de l'OEJAJ (<http://www.oejaj.cfwb.be/>) et de l'Odenore (Études & Recherches, n° 58).

Cette collection a pour but de rendre disponible un ensemble de documents de travail issus de recherches menées à l'ODENORE (Observatoire des non-recours aux droits et services)

Tous les droits afférant aux textes diffusés dans cette collection appartiennent aux auteurs. Des versions ultérieures des documents diffusés dans cette collection sont susceptibles de faire l'objet d'une publication. Veuillez consulter le site internet de l'ODENORE pour obtenir la référence exacte d'une éventuelle version publiée.

Cette collection est accessible par :

<http://odenore.msh-alpes.fr/>

<http://www.pacte.cnrs.fr/>

<http://halshs.archives-ouvertes.fr/>

<http://rt6-afs.org/>

[www.ireon-portal.eu](http://www.ireon-portal.eu)

[www.vascoda.de](http://www.vascoda.de)

#### **ODENORE WORKING PAPERS**

The aim of this collection is to make available a set of working papers produced at the ODENORE (Observatory on non-take up of social rights and public services)

The copyright of the work made available within this collection remains with the authors. Further versions of these working papers may have been submitted for publication. Please check the ODENORE website to obtain exact references of possible published versions.

Possibilities to have access to the collection:

<http://odenore.msh-alpes.fr/>

<http://www.pacte.cnrs.fr/>

<http://halshs.archives-ouvertes.fr/>

<http://rt6-afs.org/>

[www.ireon-portal.eu](http://www.ireon-portal.eu)

[www.vascoda.de](http://www.vascoda.de)

OBSERVATOIRE DES NON-RECOURS AUX DROITS ET SERVICES (ODENORE)

Maison des Sciences de l'Homme – Alpes

Adresse postale : MSH-Alpes - BP 47 - 38040 Grenoble Cedex 9

Adresse géographique : 1221 avenue Centrale - Domaine Universitaire – Saint Martin-d'Hères

Odenore

Observatoire des non-recours aux droits et services

  
P a c t e

 msh  
Alpes  
Maison  
des Sciences  
de l'Homme