



# Le décrochage scolaire et universitaire : renoncement ou acte de transition vers l'âge adulte ? ”

Maud Aigle, Clément Reversé

## ► To cite this version:

Maud Aigle, Clément Reversé. Le décrochage scolaire et universitaire : renoncement ou acte de transition vers l'âge adulte ? ”. Céreq Echanges, 2018, Jeunesse(s) et transitions vers l'âge adulte : quelles permanences, quelles évolutions depuis 30 ans ?, XXIVèmes Journées du Longitudinal Marseille, 7 et 8 juin 2018 - Céreq, 6, pp.255-264. halshs-02515048

**HAL Id: halshs-02515048**

**<https://shs.hal.science/halshs-02515048>**

Submitted on 7 Jun 2022

**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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives | 4.0 International License

# Le décrochage scolaire et universitaire : Renoncement ou acte de transition vers l'âge adulte ?

Maud Aigle, Clément Reversé\*

## Avant-propos

Cette communication propose d'aborder la question du passage de la jeunesse à l'âge adulte au travers du prisme du décrochage scolaire. Pourquoi ce choix ? Le décrochage, en tant que phénomène scolaire interrogeant une institution et ses publics, paraît *a priori* éloigné des questions posées par la sociologie des âges. Pourtant, observer les parcours des décrocheurs à la lumière d'une période singulière de la vie, et non plus seulement en référence à un cadre institutionnel, permet d'opérer un pas de côté vis-à-vis des approches classiques du phénomène. En considérant les jeunes décrocheurs comme des individus inscrits dans une période de transition et d'autonomisation de leur existence pour accéder au monde adulte, la jeunesse, le décrochage peut revêtir un sens autre que celui du renoncement : une volonté d'accélérer sa transition vers l'âge adulte. En quoi sortir précocement du système éducatif peut-il faire l'objet de stratégies visant à autonomiser son existence ? En s'appuyant sur les phases exploratoires de nos recherches respectives<sup>1</sup>, nous développerons l'idée que l'expérience du décrochage peut constituer pour certains jeunes l'opportunité d'accélérer leur entrée dans l'âge adulte, en s'émancipant des rôles sociaux leur étant assignés dans la sphère éducative. Il s'agit alors de ne pas uniquement comprendre le décrochage comme un acte singulier de renoncement mais comme pouvant provenir d'une logique visant à l'émancipation et à une transition précoce vers la vie adulte.

## 1. La jeunesse comme période d'autonomisation de son existence

Il est complexe de définir la jeunesse. Les sciences sociales conviennent aujourd'hui du caractère restrictif d'une définition fondée sur les seules bornes d'âge (Van de Velde, 2015a). Limiter la jeunesse à un âge reviendrait à ne pas prendre en compte l'hétérogénéité des parcours de vie, étant entendu que cette période aura tendance à s'allonger pour certains à l'heure où d'autres s'inscriront déjà dans la vie adulte. Aussi, les sciences sociales ont tenté de caractériser la jeunesse par l'appartenance à une sous-culture ou une contre-culture spécifique de cette période de vie, comme Talcott Parsons (1942) pour qui les jeunes américains partageaient une culture de l'irresponsabilité. Bien que des sous-cultures plus ou moins marginalisées soient observables, notamment durant l'adolescence (style émo, gothique, skateur, etc.), les jeunes ne peuvent être caractérisés unique-

---

\* Doctorants à l'Université de Bordeaux.

<sup>1</sup> Les données exploitées dans cette communication sont issues des travaux exploratoires menés dans le cadre de nos recherches respectives. L'une porte sur les parcours d'insertion professionnelle des jeunes décrocheurs scolaires en milieu rural de Nouvelle-Aquitaine « *Décrochage et insertion professionnelle chez les jeunes ruraux de Nouvelle-Aquitaine : de la ressource autochtone à la potentialité locale* » sous la direction de Joël Zaffran. L'autre porte sur les sortants non diplômés de l'université, les facteurs de risque et les dispositifs de remédiation, également sous la direction de Joël Zaffran. Au total, onze entretiens semi-directifs ont été menés auprès de jeunes décrocheurs, d'étudiants sortants ainsi que d'acteurs travaillant autour des questions de décrochage et d'insertion professionnelle. Le faible nombre d'entretiens réalisés à ce jour ne permet pas de tirer de conclusions définitives. Ce n'est pas là notre ambition. En partageant ces expériences, nous souhaitons avant tout ouvrir (et interroger la pertinence) de nouvelles pistes de questionnement.

ment par leur appartenance à une sous-culture, au même titre que les adultes peuvent faire partie de sous- et contre-cultures.

Selon Olivier Galland, il est possible de sortir de ce conflit de définitions en substituant la notion de « *passage à l'âge adulte* » à celle de jeunesse, et en s'attachant à distinguer « *les conditions sociales, matrimoniales et professionnelles de ce passage* » (Galland 1984, p. 59-60). Dès lors, l'analyse des « *conditions sociales d'entrée dans la vie* », des « *stratégies qui y répondent* » et des « *représentations* » (Parsons 1942, p. 50) associées s'avère déterminante pour saisir les dynamiques à l'œuvre au cours de cette période de transition. Ce passage est marqué par plusieurs actes tels que l'accès aux majorités, l'autonomisation des pratiques (déplacements, décohabitation, etc.), le placement professionnel et le placement matrimonial. Cette approche implique donc une perception de la jeunesse variable et mouvante, d'autant plus que la prolongation des temps d'étude et la précarité à l'entrée sur le marché du travail entraînent un accès à l'indépendance de plus en plus tardif.

Au cours de cette période de transition, le jeune va négocier sa place et son rôle. Sans être tout puissant, il peut penser sa condition et ses expériences, et ainsi avoir un poids sur sa transition comme sujet et objet de ces changements. Aussi, la période de la jeunesse fascine car elle se trouve valorisée par ses opportunités et des attentes sont émises envers les jeunes, attentes pouvant être en inadéquation avec leurs pratiques effectives (Dubet, 2004).

En outre, dans un contexte de raréfaction des emplois, réussir à s'insérer professionnellement reste une priorité pour les jeunes<sup>2</sup>. Ces derniers sont poussés à trouver un emploi pour progresser vers la vie adulte, en espérant que le contrat qu'ils obtiendront soit pérenne, stable et leurs permette d'envisager une autonomisation et une stabilisation de leurs expériences et de leurs parcours de vie. De manière contradictoire, nous savons que les décrocheurs et les jeunes en général sont la partie de la population la plus touchée par le chômage et les difficultés d'insertion, en particulier dans l'accès à un emploi stable. En considérant l'obtention d'un diplôme comme une condition *sine qua non* à l'accès à la vie professionnelle dans notre société dite « cognitive », prônant l'accès à l'éducation et aux diplômes, les politiques européennes souhaitent réduire le taux de décrochage scolaire pour atteindre le seuil de 10 %. Ainsi, en France, sont considérés comme problématiques tous les établissements ayant un taux de décrochage supérieur à ce seuil. C'est pourquoi ces derniers mettent en place des actions d'intervention et de lutte contre ce phénomène<sup>3</sup>.

Les décrocheurs, ou sortants précoces du système éducatif, constituent donc une population doublement disqualifiée : au regard de la norme scolaire d'une part, et des critères d'employabilité d'autre part. Disqualifiés publiquement, quel sens ces jeunes donnent-ils à leur sortie du système éducatif ? Penser cette question à la lumière de la période de vie dans laquelle elle survient permet de déplacer le regard habituellement porté sur cette population. En quoi les motivations des jeunes à quitter l'institution scolaire sont-elles liées aux arbitrages que ces derniers opèrent en vue d'accéder à l'indépendance et/ou à l'âge adulte ?

## 2. Quitter l'école : une autonomisation relative et une vision différente de l'emploi

L'abandon, l'échec et l'inaction, voici ici des termes gravitant lourdement sur les parcours de vie des jeunes décrocheurs. Ces prénotions sont des représentations persistantes sur les parcours des décrocheurs dans une société méritocratique valorisant le diplôme comme indicateur de réussite sociale. En effet, le savoir et les diplômes validant l'acquisition de ces savoirs sont valorisés dans nos

---

<sup>2</sup>Observatoire des inégalités, *Chômage : les jeunes aux premières loges*, 2017.

<sup>3</sup>Selon le plan « Agir pour la jeunesse » de 2009. <http://www.vie-publique.fr/actualite/alaune/societe-mesures-du-plan-faveur-16-25-ans.html>.

sociétés mais surtout dans l'économie mondiale et mondialisée d'aujourd'hui. Toutefois, il semble qu'il s'agisse en réalité bien moins de préoccupation sur l'éducation de notre jeunesse que d'une préoccupation sur l'accès au diplôme puis au monde du travail. C'est dans ce cadre de *course aux diplômes* que des stratégies ainsi que des commissions nationales et européennes débutèrent dès les années 90 dans le but de lutter contre les sorties du système éducatif avant l'obtention d'un diplôme ou d'une qualification équivalente au baccalauréat. L'absence de diplôme est de plus en plus perçue comme un problème individuel et une problématique sociale, politique et collective contre laquelle il faut lutter. Dans ce contexte et en considérant le diplôme comme la condition *sine qua non* à l'accès à la vie professionnelle, l'acte des jeunes décrocheurs semble illogique : une forme de rébellion nihiliste ou irréfléchie. Pourquoi alors refuser l'accès à un diplôme ? L'acte du décrochage, au semblant si absurde pour de nombreux éducateurs, psychologues scolaires et responsables de différents organismes éducatifs rencontrés, peut-il être un acte réfléchi dans les parcours des jeunes ?

Les causes et les conséquences du décrochage sont connues (Vollet, 2016 ; Blaya et Fortin, 2011). Nous pouvons indiquer trois types de facteurs liés au décrochage scolaire : des facteurs liés au métier d'élève directement (temps de travail, conditions de travail, exigences rencontrées, etc.), des facteurs liés au décrocheur lui-même (difficultés d'attention, émotionnelles, particularités dans les parcours biographiques individuels, etc.), et des facteurs liés à l'environnement social dans lequel le jeune évolue (famille monoparentale, quartier défavorisé, criminalité locale, etc.). Les conséquences du décrochage se font principalement ressentir sur l'insertion professionnelle, le temps passé au chômage, la durée d'attente avant l'obtention d'un CDI. Néanmoins, en dehors de recherches cherchant les sources sur le décrochage tentant de comprendre les causes et les conséquences afin de *traiter* cette problématique sociale, peu de recherches s'intéressent au sens que les acteurs concernés peuvent donner au décrochage et sur leur vécu de cette période de leurs vies.

Le sens le plus courant donné au décrochage est celui de l'abandon comme nous l'avons développé ci-dessus. Le décrochage est souvent mis en avant comme une inaptitude de l'élève à la chose scolaire. L'argument le plus utilisé par les membres de l'institution scolaire est celui du fardeau de la reproduction familiale créant des enfants inaptes à l'école.

*« Malheureusement, enfin faut que je fasse attention à ce que je dis mais malheureusement les enfants qui sont en difficulté scolaire c'est généralement pas les classes les plus favorisées. Nous sur le secteur on a des jeunes dont les parents sont analphabètes. J'ai envie de dire les enfants qui sont issus des classes favorisées sont peut-être même en suractivité [...] contrairement à des enfants qui viennent de milieux défavorisés et qui sont dans des familles qui n'ont pas de moyens ou très peu de moyens donc les inscrire au conservatoire c'est un peu compliqué quoi. Ces enfants, il leur reste en dehors de l'école ? Ils vont rentrer chez eux et se plonger dans l'inactivité, donc voilà, il y a des inégalités sociales c'est sûr. »*

Durant les entretiens réalisés, les acteurs confrontés aux jeunes décrocheurs ne mettaient que rarement le système éducatif en question. En effet, l'école ne peut être considérée comme un espace d'entassement des connaissances mais plutôt comme un espace de construction de cadres intellectuels permettant d'avoir une meilleure connaissance du monde (Voynova et Weber, 2016). C'est toutefois ce même cadre qui peut se faire à la fois contenant et expulsant. À la marge d'une institution, l'école peut devenir pour certains un espace de souffrance et/ou d'ennui. Suivant une scolarité sans conviction certains de ces jeunes à risque de décrochage peuvent alors sortir de ce sentiment de lassitude en quittant le système scolaire et chercher à atteindre le monde adulte.

*« C'est juste que t'en a marre, t'as l'impression que tu te noies et que personne ne peut réellement t'aider parce qu'en même temps tu vois c'est pas ce qui t'intéresse et ce que tu veux faire. Ils ont beau te dire de rester tout le temps moi je préfère trouver un taf' avant et me former sur place. »*

Pour les jeunes décrocheurs, le décrochage revêt deux sens : une inaptitude à double sens entre le jeune et l'institution scolaire ; une volonté tacite ou verbalisée d'accéder au monde adulte. Si la jeunesse est l'accès à l'autonomisation de son existence sur plusieurs plans (déplacements, financier, résidentiel, etc.) l'acte du décrochage est un acte qui fait sens comme une accélération de sa transition vers la vie adulte. Quitter l'institution scolaire avant l'obtention d'un diplôme n'est pas un acte irréfléchi.

*« Tout le monde autour de toi te dit que c'est qu'une passe, que tu ne te rends pas compte de ce que tu fais mais eux ils se rendent pas compte que toi de ton côté tu as passé des heures en PLS dans ton lit à te poser un millier de questions. Tu vois c'est pas que tu fais le rebelle, c'est juste que tu en peux plus de l'école et que tu veux quelque chose d'autre. »*

Quitter l'institution n'est pas un acte simple et implique de lourdes pressions sur le plan familial et social. Les décrocheurs doivent subir une pression normalisatrice plus ou moins forte se concrétisant par des violences symboliques, verbales et par l'ostracisme. Ils doivent alors « prouver » que leur acte de décrochage n'est pas un renoncement s'ils ne veulent pas continuer de subir une pression croissante.

*« De toute manière tu peux pas non plus rester indéfiniment décrocheur. Je veux dire qu'il y a une pression tellement forte qu'au final t'es obligé de prouver que tu fais des trucs, beaucoup plus que quand j'étais encore à l'école par exemple. [...] Je vois ma sœur qui est plus vieille que moi elle passe pas son permis et on lui dit rien alors que moi faut que je prouve que je me bouge. »*

Mais au-delà de la perception de la famille et de l'entourage direct des jeunes décrocheurs, comment perçoivent-ils et vivent-ils leur transition vers l'âge adulte ? Une chose est sûre, les décrocheurs interrogés ne voient pas le décrochage comme un acte de rébellion face à l'institution scolaire mais plutôt comme une inadéquation entre l'École et eux-mêmes. Vient alors une angoisse au sens Sartrien, c'est-à-dire une peur de sa liberté d'action accompagnée par une dévaluation de soi. La figure du deuil d'Élizabeth Kübler-Ross est alors assez proche de ce que vivent les jeunes décrocheurs. Ils doivent faire le deuil de leur scolarité en passant par différentes étapes comme la colère, la culpabilité et la dépression pour arriver à la reconstruction et à l'acceptation de leur condition et permettre au décrocheur une véritable transition vers le monde professionnel et l'âge adulte.

*« C'est pas évident d'assumer le fait que l'école était pas faite pour moi. J'ai franchement mis du temps. T'as vraiment l'impression d'avoir raté mais bon genre au bout d'un moment tu assumes la situation et j'ai fini par assumer qui je suis. »*

La transition n'est pour autant pas bien calculée et bien que ce décrochage soit considéré comme un potentiel d'action, les jeunes décrocheurs scolaires ne prennent pas toujours conscience du coût de ce décrochage sur leur insertion dans la vie adulte. En décrochant beaucoup prennent conscience que leur insertion sera plus chaotique, l'autonomisation est souvent plus complexe et précaire que ce à quoi ces jeunes s'attendaient :

*« Je savais que ça allait être chaud mais c'est déprimant quoi. Tu passes ton temps à envoyer des CV et des lettres de motivation et personne ne te prend et puis personne ne te répond. Les seuls trucs que j'ai c'est des propositions de stages mais qui sont pas payés donc moi je dis : "Je veux bien mais comment je fais pour ne serait-ce que l'essence pour venir". »*

L'acte du décrochage est à considérer comme un moyen d'accélération de la transition vers l'âge adulte passant par l'autonomisation de ses pratiques dont les risques sont souvent mal calculés. Passer son permis de conduire, trouver un logement, acheter son premier véhicule, sont entre autres des pratiques ayant un coût accentuant la précarité financière des jeunes décrocheurs. Cependant bien que le décrochage et l'autonomisation de leurs pratiques et de leurs existences puissent avoir

un coût sur leurs parcours de vie en termes de précarité financière, les décrocheurs se limitent par eux-mêmes à certains emplois qui leurs permettent de vivre. Dans tous les entretiens l'emploi n'était pas un objectif ou un aboutissement mais un moyen de vivre et de s'autonomiser. Les jeunes décrocheurs rencontrés souhaitent trouver un emploi qui leur permette de vivre et de devenir autonome sur plusieurs plans nécessitant des revenus (déplacements, habitation, coût quotidien de la vie, etc.).

*« De toute manière avec ou sans diplôme y'a pas de boulot. [...] Moi je veux commencer plus tôt à bosser. Tu vois comme ça moi je commence à bosser plus tôt pendant que les autres commencent à bosser à genre trente ans moi j'aurais déjà dix balais d'expérience en plus. »*

*« Pour moi le taf c'est pas un truc hyper important. Ce qui est vraiment important c'est avoir de l'argent qui me permette de vivre, d'acheter des affaires, de sortir, voir les mecs, sortir avec ma go<sup>4</sup>. Après le job en lui-même je m'en fous un peu. »*

Ces parcours donnent du sens au niveau sociologique. Ils montrent une inadéquation de son expérience avec le système scolaire ; une volonté de s'insérer en privilégiant la connaissance pratique aux savoirs académiques, mais aussi un emploi comme moyen plutôt que comme but. Ainsi, le décrochage scolaire, sous-tendant la volonté de s'insérer professionnellement, est une réaction loin d'être anormale ou marginale (bien que souvent marginalisée).

### 3. Quitter l'université : l'affirmation de soi comme revendication

Plus âgés, *a minima* titulaires d'un baccalauréat, majoritairement décohabitants<sup>5</sup>, les étudiants constituent une population bien distincte des jeunes décrocheurs évoqués précédemment, tant sur leur rapport à la forme scolaire que sur leur degré déjà acquis d'autonomie. Pourtant, l'analyse du discours de ces jeunes, sortants de manière anticipée de leur cursus de formation, tend à dessiner les contours d'une expérience commune : celle d'une décision personnelle, moins vécue comme le produit de contraintes collectives que revendiquée comme l'affirmation d'une émancipation de soi. Que nous disent de leur parcours les étudiants ayant quitté précocement l'université ? En quoi sortir précocement de l'université peut-il constituer pour l'étudiant une réponse aux exigences sociales qui l'assaillent, à savoir l'injonction au placement et le passage à l'âge adulte ?

Le profil des personnes rencontrées lors de notre enquête exploratoire rompt avec l'image du jeune néo-bachelier, diplômé d'une série technique ou professionnelle, inscrit par défaut en première année universitaire, ne parvenant à assimiler ni les codes de l'institution, ni les contenus des enseignements. Non pas que cette représentation soit dénuée de tout fondement empirique. De nombreux travaux ont notamment mis en évidence l'influence de ces facteurs sur les taux d'abandon (Gury, 2007 ; Bodin et Millet, 2011 ; Beaupère et Boudesseul, 2009). Mais, force est de constater que ce portrait ne peut rendre compte de l'ensemble des situations vécues. De fait, les personnes rencontrées ici ont interrompu leur formation universitaire malgré un intérêt prononcé pour la discipline, après avoir validé plusieurs années au sein d'un même cursus. Deux anciennes étudiantes en psychologie expliquent :

*« Les cours me plaisaient vraiment. La psychologie, j'ai vraiment adoré, ça m'a aidé personnellement aussi. »*

---

<sup>4</sup>Ma copine.

<sup>5</sup>D'après l'enquête « Conditions de vie des étudiants-e-s 2016 », réalisée par L'Observatoire national de la Vie Étudiante (OVE), 69 % des étudiants ne vivent plus chez leurs parents.

*« J'ai abandonné mon projet d'école humanitaire parce que la psychologie me plaisait vraiment. J'étais vraiment à fond dedans et oui j'en ai carrément même oublié mon projet de base. »*

Ce premier point diffère de la situation des sortants non diplômés du système éducatif. Une distinction forte apparaît dans les discours entre sortants du secondaire et sortants de l'enseignement supérieur. Tandis que les jeunes décrocheurs quittent le système éducatif sans perspective de retour, les sorties de l'enseignement supérieur s'inscrivent dans un horizon temporel limité. En effet, les enquêtés ayant interrompu leur cursus universitaire n'ont pas envisagé leur sortie comme une rupture définitive. Ces derniers abordent ce départ avant tout comme un « break », une interruption momentanée tournée vers la recherche de soi, visant à questionner ses aspirations propres :

*« J'avais besoin d'un break parce que ça faisait très, très, longtemps que j'enchaînais le travail étudiant l'été. Je faisais de grosses saisons en restauration [...] L'objectif c'était de me laisser un an, une année sabbatique et de reprendre après [...] Et c'est aussi surtout pour ça que je l'ai fait. Pour me poser et me dire : "Bon, qu'est-ce que je veux faire ?" »*

*« J'ai arrêté et ça a été un peu mon erreur c'est que je me suis dit je vais faire quelques mois un peu... où je vais juste me reposer. Ça a été un peu mon erreur parce qu'après, quand j'ai recherché les écoles, ben c'était trop tard pour les inscriptions. »*

*« Je m'étais vraiment lancée à corps perdu dans mon projet professionnel et en 2014 je me suis posée la question de savoir : "Est-ce que je ne me suis pas lancée trop tôt dans un truc sans savoir exactement ce que je veux ou ce que je suis capable de faire ?" "Est-ce que le monde professionnel dans lequel tu veux aller, est-ce qu'il est propice pour bien travailler et pour t'épanouir aussi ?" Ce n'était pas forcément le cas. »*

En ce sens, ces expériences prennent la forme des trajectoires *en suspension* définies par Cécile Van de Velde (2016), entendues comme « un retrait transitoire des occupations socialement attendues – formation ou emploi –, avec l'objectif de se réengager, à court ou moyen terme, dans une autre occupation sociale ». Outre la « la rhétorique d'une "pause" ou d'une "transition" » mise en évidence par Cécile Van de Velde, les enquêtés rencontrés mobilisent également celle de l'épanouissement personnel. À la différence des sortants du secondaire, les sortants du supérieur semblent moins préoccupés par l'accès à une place sociale que par la recherche d'une place en lien avec leurs aspirations personnelles. Comme nous l'avons vu précédemment, les jeunes décrocheurs pensent l'accès à l'emploi comme la promesse d'une indépendance matérielle. Pour les sortants du supérieur, la question de l'emploi se pose davantage en termes de sens et de réalisation de soi. La sortie est vécue comme une affirmation de soi et de ses aspirations aux regards des attendus sociaux, institutionnels et familiaux. L'interruption du cursus universitaire résonne dans le discours des enquêtés comme une sorte de quête identitaire, une tentative de s'émanciper des attentes sociales et familiales, brandissant le placement professionnel comme unique leitmotiv :

*« Quand j'ai dit : "Papa, maman, j'arrête la fac", ça a été très compliqué. C'est aussi l'inquiétude des parents. C'est que, quand on fait des études, on vit encore un peu sous leur crochet. Même si je suis assez indépendante, j'ai mon appart, même financièrement, c'est moi qui gère. Mais il y a quand même ce stress de "elle ne travaille pas encore" [...] Et puis il y a un autre côté de ma famille où c'est : "ben quand est-ce que tu fais quelque chose de ta vie ? Tu n'as pas de diplôme, tu ne travailles pas" [...] Pourtant serveuse, j'ai pas de diplôme et j'arrive très bien à le faire et je sais que demain si je cherche un travail j'en ai un quoi. Et c'est ça qui est dur en fait. »*

*« Je n'ai pas voulu passer l'oral du master. Je me suis dit, si je valide mon master, je vais me dire : "merde je n'ai pas travaillé pour rien" et je vais continuer là-dedans. Je me suis dit : "zé-*

*ro regret", je décide de changer, je change. À partir de ce moment-là, je me suis vraiment sentie libérée. »*

Cependant, au-delà des différences précédemment évoquées entre sortants du secondaire et sortants du supérieur, un point commun transparaît : la revendication de l'acte comme décision personnelle, un choix assumé, imputable à aucune autre entité qu'eux-mêmes. Loin de mettre en cause l'institution universitaire, les enquêtés témoignent :

*« Je ne peux pas dire, c'est parce que j'ai dû travailler l'été, c'est parce que cette dame m'a dit que je n'allais pas y arriver, c'est parce que ma mère s'inquiétait pour moi. Non c'est un tout. Et voilà, c'est mon choix en plus. Donc s'il y a quelqu'un à blâmer pour dire : "pourquoi tu as arrêté ?" C'est moi. »*

*« Il faut prendre la décision de tout arrêter pour changer complètement. C'est pas évident. On a passé quand même beaucoup de temps, d'énergie, les parents ont investi, on a travaillé pour aussi, parce que bon ça coûte cher les études. Donc ce n'est pas facile de se dire : "Ben finalement, je ne vais pas du tout aller en psychologie et je vais partir ailleurs". Donc c'est juste je dirais les dernières années où on subit un peu mais pas de la fac ou de la pression des parents. C'est plus personnellement quoi. Il faut arriver à prendre cette décision d'arrêter pour tout changer. »*

*« Pour moi, c'était plus des choix. Ça a été après beaucoup de déception mais je suis contente de là où j'en suis aujourd'hui. »*

La responsabilité individuelle est ainsi mise en exergue et valorisée par les acteurs eux-mêmes, de manière à donner du sens à un acte socialement disqualifié. Cependant, à l'heure où la responsabilité des parcours de formation est de plus en plus dévolue aux individus (Garcia, 2009, p. 161), ce positionnement interroge. N'est-il pas le fruit d'une appropriation des normes et valeurs institutionnelles dominantes ? De ce point de vue, en s'inscrivant dans la rhétorique du choix rationnel, les enquêtés semblent davantage se conformer aux attendus sociaux qu'ils ne cherchent à s'en extraire. Or, la situation concrète des enquêtés, deux ans après leur sortie, permet d'observer un décalage saisissant entre le discours et l'expérience. Au moment de l'enquête, ces derniers s'inscrivent dans des situations de vie fragiles et précaires que leur projet soit en préparation, en cours ou qu'il n'ait pas abouti. Ces situations les maintiennent dans une forme de dépendance à l'égard de leur environnement et de leur entourage bien différente de la capacité d'agir prônée dans le discours. Sa candidature pour une première année de BTS n'ayant pas été retenue, cette enquêtée est contrainte de suivre l'année par correspondance via le CNAM :

*« Ce qui est compliqué c'est qu'on ne nous laisse pas la possibilité de reprendre [...] Le conseiller Pôle emploi m'a complètement dit que c'était mort ! [...] ça va que j'ai une famille et un copain qui me soutiennent vachement... Et heureusement parce que sinon, même moi je me suis dit : "Mais comment je vais faire ?" Même si c'est moins cher que le privé, c'est une formation qui a quand même un coût [1 100 euros l'année] ».*

Cinq années après le bac, elle n'est toujours pas diplômée de l'enseignement supérieur et éprouve un fort sentiment d'échec. D'autres parcours expriment cette ambivalence. Trois années après sa première inscription en master 1, une autre enquêtée est toujours sans emploi, ni formation. Hébergée chez un éleveur canadien sur le principe du HelpX (échange de main-d'œuvre contre hébergement) au moment de l'enquête, elle effectue des candidatures en vue d'une inscription dans une école de management privée l'année suivante :

*« On est en train de trouver une solution pour que je puisse postuler d'ici sans avoir... parce que je crois que je peux avoir la dernière session mais bon c'est un peu short [...] Et pour les autres écoles, j'ai fait mes candidatures par dossier. Il me manque juste mes relevés de notes*



*que la fac va envoyer à mes parents, que mes parents vont me renvoyer et du coup je pourrai envoyer mes dossiers. »*

Face aux obstacles rencontrés pour concrétiser leurs aspirations, les enquêtés continuent de formuler des projets, sortes d'échappatoires aux contraintes matérielles et sociales. C'est le cas de cette infographiste-monteuse freelance, retournée vivre chez ses parents au moment de l'enquête :

*« Là, justement, je suis retournée vivre chez mes parents parce qu'avec ce que je gagne, c'est un peu compliqué de louer un appart [...] Et maintenant, j'ai la possibilité de m'expatrier en Thaïlande, chez des amis qui essayent de faire un peu comme une espèce de Villa Médicis. »*

En dépit des énoncés produits dans les discours, force est de constater que le « *moment d'indétermination à durée déterminée* » décrit par Cécile Van de Velde (2016) se prolonge au-delà du délai initialement fixé. Une situation dans laquelle les ressources financières et familiales de l'individu s'avèrent plus que jamais déterminantes.

## Conclusion

Que retenir de ces expériences ? Malgré des différences irréductibles entre sortants de l'enseignement secondaire et sortants de l'enseignement supérieur, tous tendent à présenter leur sortie du système éducatif comme un acte réfléchi, visant à acquérir une plus grande autonomie. En ce sens, sortir de manière anticipée du système éducatif peut être appréhendé comme une stratégie rationnelle poursuivie par les jeunes pour accéder à la vie adulte, ou, pour ainsi dire, à une place sociale. Pourtant, la non concrétisation des espérances ayant conduit ces jeunes vers la sortie tend à questionner cette approche. À l'heure où « *la responsabilité des trajectoires est de plus en plus dévolue aux individus, de moins en moins à des instances [collectives]* » (Rayou 2004, p. 2), la posture du choix rationnel adoptée par ces jeunes peut également traduire une appropriation des normes sociales en vigueur. Comme le souligne Patrick Rayou (*ibid.*) :

*« Si l'acteur social est souvent mis à l'épreuve, c'est précisément parce qu'il est confronté à des choix. Ce qui pouvait apparaître autrefois comme des « manques » dans la socialisation, tend à être proposé au contraire comme marge d'action de sujets reconnus libres de leurs investissements et de leurs stratégies. »*

Exhortés à formuler des projets, ces jeunes semblent se conformer aux exigences sociales sans avoir nécessairement les ressources suffisantes pour parvenir à les concrétiser. Cela n'est pas sans rappeler le paradoxe souligné par Robert Castel selon lequel l'exercice de notre individualité n'est possible que dans la mesure où elle repose sur des ressources objectives et des protections collectives :

*« Paradoxe dont il faut sonder la profondeur : on vit d'autant plus à l'aise sa propre individualité qu'elle s'étaie sur des ressources objectives et des protections collectives »* (Castel, 1995, p. 767).

## Bibliographie

- Beaupere N. et Boudesseul G. (2009), « Quitter l'université sans diplôme : quatre figures du décrochage étudiant », *Céreq Bref*, 265.
- Blaya C. et Fortin L. (2011), « Les élèves français et québécois à risques de décrochage scolaire : comparaison entre les facteurs de risques personnels, familiaux et scolaires », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40/1.
- Boudesseul G. et Vincent C. (2012), « Décrochage scolaire : vers une mesure partagée », *Céreq Bref*, 298-1.
- Bodin R. et Millet M. (2011), « La question de l'« abandon » et des inégalités dans les premiers cycles à l'université », *Savoir/Agir*, 2011/3 (17), pp. 65-73.
- Castel R. (1995), *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Fayard.
- Commission européenne (2012), « Repenser l'éducation – Investir dans les compétences pour de meilleurs résultats socio-économiques », communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions.
- Commission européenne (2012), *Rapport conjoint du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formatio* (« Éducation et formation 2020 »).
- David S. et Melnik-Olive E. (2014), « Le décrochage à l'université, un processus d'ajustement progressif ? », *Formation Emploi*, 128, pp. 81-100.
- Demuynck C. (2011), *Réduire de moitié le décrochage universitaire*, rapport à monsieur le Premier ministre François Fillon, juin.
- Dubet F. (1998), « Les figures de la violence à l'école », *Revue française de sociologie*, 123, pp. 35-45.
- Dubet F. (2004), « La jeunesse est une épreuve », *Comprendre, Revue annuelle de philosophie et de sciences sociales*, 5, pp. 275-291.
- Felouzis G. (2001), *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université*, Paris, PUF.
- Galland O. (1984), « Précarité et entrées dans la vie », *Revue française de sociologie*, 25-1, pp. 49-66.
- Galland O. (1990), « Un nouvel âge de la vie », *Revue française de sociologie*, 31-4, pp. 529-551.
- Galland O. (2000), « L'allongement de la jeunesse en Europe », *Revue de l'OFCE*, 72, pp. 187-191.
- Galland O. (2004), « Les jeunes Français forment-ils une génération ? », *Comprendre, Revue annuelle de philosophie et de sciences sociales*, 5, pp. 145-159.
- Garcia S. (2009), « Réformes de Bologne et économicisation de l'enseignement supérieur », *Revue du MAUSS*, 33.
- Gury N. (2007), « Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur : temporalités de l'abandon et profils des décrocheurs », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36/2.
- Muller F. (2006), « Autour du décrochage scolaire », (*In*)*Ovatio, Revue de l'innovation pédagogique*.
- Pain J. (2001), « Pour problématiser la déscolarisation », *VEI enjeux*, CNDP.
- Parsons T. (1942), « Age and sex in the social structure of the United-States », *American Sociological Review*, 7 (5).
- Plessard C. et Zaffran J. (2012), *Des réseaux locaux pour la persévérance et la réussite des jeunes Aquitains*, Rapport d'évaluation pour le FEJ.

- Pollien A. (2010), « Faire une pause ou bifurquer ? Essai de typologie des trajectoires de formation », *Éducation et Sociétés*, 26, pp. 123-143.
- Rayou P. (2004), « Une génération en attente », *VEI enjeux*, CNDP.
- Van de Velde C. (2016), « J'aimerais que quelqu'un m'attende quelque part » : Visages et expériences des « NEET », *Inégalités sociales et parcours de vie, Chaire de recherche du Canada*, à lire sur <http://inegalitessociales.com/2016/11/29/jaimerais-que-quelqun-mattende-quelque-part/>.
- Van de Velde C. (2015a), *Sociologie des âges de la vie*, Paris, Armand Colin, coll. « 128 »
- Van de Velde C. (2015b), « Les voies de l'autonomie : les jeunes face à la crise en Europe », *Regards*, 48, pp. 81-93.
- Vollet J. (2016), *Tribulation d'une jeunesse sans diplôme : de l'école aux dispositifs « seconde chance »*, Thèse, Université de Bordeaux.
- Voynova R. et Weber J.-M. (2016), « Qui a peur du décrochage scolaire ? Brèves réflexions sur un mal à l'Ecole », *LW*, 17/18.9.2016.
- Zaffran J. et Vollet, J. (2017), « Est-il raisonnable de ne pas croire au diplôme ? Le cas des décrocheurs scolaires », *Éducation et Formations*, 94, pp. 149-162.
- Zaffran J. (2012), *La confiance, le diplôme et l'employabilité. Un triptyque sociologique des étudiants. Agora débats/jeunesse*, 60, pp. 35-50.