HAL
open science

“ Une défaite sans se battre ” Embrouilles et débrouilles des adolescents déscolarisés

François Le Clère

To cite this version:

François Le Clère. “ Une défaite sans se battre ” Embrouilles et débrouilles des adolescents déscolarisés. Marie-Anne DUJARIER. TRAVAILLEURS SOCIAUX EN RECHERCHE-ACTION Education, insertion, coopération, L Harmattan, 2010, Recherche-action en pratiques sociales, 978-2-296-12266-6. hal-03047819

HAL Id: hal-03047819

https://univ-paris8.hal.science/hal-03047819v1

Submitted on 9 Dec 2020

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.

« Une défaite sans se battre »

Embrouilles et débrouilles des adolescents déscolarisés[1]

François Le Clère[2]

Résumé :

Les politiques sociales et éducatives actuelles semblent pointer leur attention en direction des « décrocheurs scolaires ». Educateur de rue, François Le Clère propose les résultats de sa recherche-action aux côtés d'adolescents déscolarisés. Dépassant l'étude du seul rapport de ces adolescents aux savoirs ou aux adultes de l'école, il propose d'envisager le parcours de ces jeunes de manière plus large à travers la compréhension de l'évolution de leurs relations avec leur famille, leurs groupe d'amis et les adultes hors l'école qu'ils fréquentent dans des associations ou des institutions d'aide. Cet article permet d'appréhender le repli progressif de ces adolescents dans la sphère sociale de « la cité ». Lieu unique de référence et d'inscription sociale, il réduit l'apprentissage des codes sociaux diversifiés utiles à leur insertion.

L'inquiétude des adultes face aux adolescents « hors les murs »

En novembre 2005, à Argenteuil, le passage inattendu d'un ministre déclenche une vague de dégradations du quartier. Trois jours plus tard, à Clichy-sous-Bois, le décès de deux jeunes, suite à une course poursuite avec les forces de l'ordre, fait de nouveau descendre la jeunesse des quartiers dits « sensibles » dans la rue. La France est ébranlée par la « vague d'émeutes urbaines »[3] qui enflamme ses quartiers. Pour beaucoup, ces images se présentent comme un réel déconcertant sur les écrans de télévision. Les banlieues semblent avoir « encore frappé ». Les attitudes de ces jeunes sont bien difficiles à décrypter, tant pour les habitants de ces villes que pour les autres citoyens. Ces manifestations juvéniles se présentent aussi comme une sévère évaluation des politiques de la ville mises en place depuis une dizaine d'années. Elles interrogent les élus et viennent alimenter des arguments sécuritaires. Au lendemain de ces évènements fort médiatisés, l'heure est au bilan : agressions de pompiers à l'acide, altercations avec les forces de l'ordre, feux de poubelles, fusées SNCF lancées sur les habitants.

---

1 In Dujarrier Marie-Anne , dir. (2010), *Travailleurs sociaux en Recherche-action*, L'harmattan.

2 Praticien-chercheur, adjoint de direction de l'association Le Valdocco Argenteuil (95), doctorant au laboratoire de Sciences de l'Education CIRCEFT, Axe Clinique, à l'Université Paris 8.

3 J'emploie ici à dessein quelques expressions qui traduisent les signifiants de l'époque et le discours médiatique.

Novembre 2005. Voilà plus de trois années également que je travaille sur le quartier du Val d'Argenteuil. Responsable d'une équipe d'éducateurs de rue, c'est dans ce contexte de tension sociale dans un quartier de la banlieue parisienne qu'est né mon questionnement de recherche[4] sur le lien entre déscolarisation et déviance. Au moment de ce qui sera appelé les « émeutes urbaines », l'équipe éducative est heurtée. Elle se retrouve dans la tourmente, un peu fragilisée par ces images et les débordements des adolescents face auxquels elle se sent impuissante. La situation se présente pour elle comme insensée et éprouvante.

Quelques semaines après les évènements de novembre 2005, j'ai pu participer à de nombreuses réunions avec les acteurs politiques et associatifs. J'ai alors été marqué par la manière dont ces intervenants éducatifs et sociaux parlaient des « adolescents de cité » à travers deux catégories distinctes: les décrocheurs scolaires d'un côté, et les jeunes marginalisés de l'autre. En tant qu'éducateur de rue, j'accompagne des jeunes de 17-25 ans en grande difficulté d'insertion professionnelle et sociale. Je les rencontre dans le quartier, en bas des immeubles et dans les cages d'escaliers, en soirée. Lors de ces passages, ils me demandent souvent de l'aide pour trouver un emploi, d'abord, ou pour faire face à « des problèmes de justice ». Ils présentent souvent des signes de dépendance à l'alcool ou à la drogue.

Lorsque l'on dialogue avec les « décrocheurs scolaires », à propos de leur parcours, ils évoquent l'arrêt de la scolarité vers 16 ans. Cette interruption scolaire s'est souvent opérée en première année de B.E.P.[5]. Ils racontent une année de troisième difficile, une orientation mal travaillée, peu réfléchie. Ils expliquent de quelle manière ils ont désinvesti progressivement l'école. Leurs absences se font de plus en plus nombreuses. Leurs comportements sont de plus en plus « ingérables », aux dires des enseignants. En quittant l'école, ils espèrent « des petits boulots et une reprise de scolarité ailleurs, l'année suivante »[6]. La rupture scolaire semble avoir été un élément déclencheur de l'entrée dans l'économie parallèle, le « business », comme ils disent. Cette première catégorie de « jeunes marginalisés », se distingue d'une autre catégorie, de plus en plus utilisée par le travail social et les appels à projet des politiques publiques : « les décrocheurs scolaires ». Qu'ils soient conseiller d'insertion en mission locale, éducateur de prévention spécialisée ou conseiller d'orientation en CIO, les travailleurs sociaux en « zones urbaines sensibles » se retrouvent souvent en relation avec des jeunes de

4 Recherche-action réalisée à L'université Sorbonne Nouvelle –Paris III, sous la direction d'Odile Martin–Saint-Léon, de 2 004 à 2 006.
5 Brevet d'Etudes Professionnelles
6 Selon les paroles d'un jeune lors d'un entretien éducatif. Les termes en italiques et entre guillemets reprennent des éléments du discours des acteurs lors des observations directes ou des entretiens.

15-17 ans qui ont arrêté l'école en cours de troisième ou en première année de lycée professionnel. Ces adolescents posent problème à leur entourage, à l'intérieur ou aux abords de l'école. Leurs attitudes provocatrices en cours sont mal vécues par les enseignants et les autres élèves. Ils pratiquent un fort absentéisme scolaire. Les professionnels de l'éducation ou de l'action sociale les nomment tantôt « jeunes en rupture », « jeunes décrocheurs », ou « délinquants », et même parfois « borderlines»[7]. De la même manière, pour parler de leurs difficultés, plusieurs termes sont employés : « échec», « rupture », « décrochage ». J'entends souvent dire à propos de l'adolescent dans cette situation : « Il ne relève pas de notre structure », « Il aurait besoin d'un autre type de prise en charge ». Les éducateurs « les emmèneraient volontiers chez un psy », parce que, précisent-ils, « on les trouve un peu fous ». Des explications individuelles et psychologiques sont énoncées pour expliquer leur démobilisation et leurs comportements jugés déviants. Loin d'exercer leurs missions de soutien éducatif et de promotion sociale, les acteurs socio-éducatifs sont témoins de la progressive dégradation de leurs rapports avec ces adolescents décrocheurs. Lorsqu'ils sont complètement déscolarisés, ils s'affirment en rejetant les adultes. Ils les accusent de manière récurrente « de ne servir à rien ». Ceux-ci deviennent alors les spectateurs passifs d'un repli des adolescents déscolarisés entre eux. Ils ne parviennent plus à contrecarrer leur implication grandissante dans « les activités parallèles ». Elles représentent un « autre monde » dans lequel les adultes n'ont pas de place, et dont au final, ils ne savent pas grand-chose.

Ceux dont on dit « qu'ils tiennent les murs de la cité » m'ont amené à appréhender sous un autre angle la question du décrochage scolaire. Dans le discours de ces jeunes marginalisés, la première étape d'arrêt de l'école a eu une grande importance dans la suite de leur parcours. Dans la pratique professionnelle courante, nous opérons souvent un découpage entre le « décrochage scolaire» et la situation du « jeune en rupture ». Il ne permet pas de percevoir qu'il s'agit de deux moments d'un même parcours. Mon travail de recherche est parti de l'accompagnement de jeunes qui ne me paraissaient ni vraiment dans l'école et ni vraiment dehors. Ma pratique d'éducateur de rue accompagnant des adolescents de 12-18 ans sur le quartier m'invitait alors à penser leur parcours autrement que dans cette lecture binaire des jeunes en rupture (vécus comme marginaux du quartier) et décrocheurs scolaires (vécus comme marginaux de l'école).

7 Ce terme est utilisé dans le champ de la psychanalyse pour parler des « états limites ». Il est utilisé beaucoup plus largement dans le secteur socio-éducatif dès qu'un adolescent présente des comportements incompréhensibles aux yeux des adultes (au même titre par exemple que les termes « enfants hyper actifs » ou « surdoués »).

Liens entre déscolarisation et déviance : étude de parcours d'adolescents

Pour Erwin Goffman (1975), le « normal » et le « stigmatisé » ne sont pas des personnes mais des points de vue. Le stigmate résulte de deux regards : celui du milieu et celui de la personne stigmatisée. Les travailleurs sociaux sont à l'origine de la production de certaines terminologies telles que « jeunes en rupture » et « décrocheurs ». Ce langage participe de l'affirmation identitaire des professionnels du social, mais il tente aussi d'avoir prise sur une réalité complexe des problématiques sociales et éducatives (Geay & Meunier, 2 003). Par la recherche-action, j'ai été amené à prendre conscience que ces termes produisent un effet de recouvrement de la réalité et créent des points aveugles. J'ai donc choisi de mener une recherche qui s'immerge dans le quotidien de ces jeunes, et de complexifier le regard porté sur leurs parcours et difficultés. Il n'était pas question de m'arrêter aux embarras internes au collège ou au lycée, mais de me resituer dans un parcours de socialisation plus global. Lorsque j'ai commencé mon journal de terrain, j'ai pris conscience que la déscolarisation des filles posait d'autres questions et supposait de mobiliser des niveaux d'investigation différents. J'ai donc restreint ma recherche-action aux garçons, et plus précisément aux adolescents de 16-18 ans qui ne sont pas en obligation scolaire, d'une part et pour qui l'accès à l'emploi est très difficile, d'autre part, puisqu'ils ne sont pas majeurs. C'est dans ce contexte particulier de socialisation que j'ai voulu focaliser mon regard. A partir de mes premiers écrits monographiques, j'ai sélectionné dix adolescents différents, afin d'analyser plus en détails leurs interactions sociales, à différents moments du parcours, qui va de l'arrêt de la scolarité, à la marginalité installée. Afin d'approfondir mon analyse de ce processus de déscolarisation, j'ai choisi de mener avec chacun de ces jeunes un entretien semi-directif d'une heure. J'invitais alors chaque jeune à raconter son histoire avec l'école, l'arrêt de la scolarité, son emploi du temps et ses activités au moment de l'entretien. J'ouvrais ensuite l'échange sur les réactions des parents, des membres de la famille, des copains, à chacun des moments identifiés par l'adolescent au cours de l'entretien. J'ai pu formuler deux intuitions qui sont devenus progressivement mes hypothèses de recherche. Premièrement, il me semblait que les adolescents en difficulté dans l'école ne deviennent pas déviants d'emblée, du seul fait de quitter l'école. Il semblerait que le jeune passe par des étapes successives qui permettent ou non de reprendre un parcours d'insertion professionnelle. Il me fallait préciser ces étapes et en comprendre les tournants. La seconde hypothèse était plus difficile à formuler, tant elle remettait en cause mon travail d'éducateur. J'avais l'impression que les adultes qui essayaient d'aider les adolescents décrocheurs validaient leur décrochage. L'ensemble des « contre-sens » produit par la famille, les acteurs institutionnels ou les copains du quartier

m'apparaissaient générateurs de contradictions. Ils contribueraient à l'inscription dans un processus de déviance.

Claude Thiaudière (2 004) envisage la déscolarisation dans un contexte plus large que l'arrêt de la scolarité. Il pense que ce processus génère une désaffiliation institutionnelle, première marche d'une désaffiliation sociale. Or ce concept de désaffiliation, emprunté aux travaux sur l'exclusion sociale de Robert Castel (1999), fait oublier que le jeune déscolarisé accroche à autre chose. La notion de désaffiliation entretient une forme d'étiquetage social du côté de « ce à quoi le jeune n'est pas lié », alors que, par ailleurs, il cherche à nouer du lien social. S'ils décrochent de l'école, ils semblent simultanément se « raccrocher » à autre chose : les sorties avec les copains, l'économie parallèle, l'accompagnement d'un éducateur. S'intéressant aux fumeurs de Marijuana et à l'univers des musiciens de jazz aux Etats-Unis, Becker (1 985) décrit, lui, la déviance comme un processus. Il la définit « comme le produit d'une transaction effectuée entre un groupe social et un individu qui, aux yeux du groupe, a transgressé une norme » (p. 33). La déviance, précise-t-il, « n'est pas une propriété simple, présente dans certains types de comportements et absente dans d'autres, mais le produit d'un processus qui implique la réponse des autres individus à ces conduites. (…) Bref : le caractère déviant ou non d'un acte donné dépend en partie de la nature de l'acte (c'est-à-dire de ce qu'il transgresse la norme) et en partie de ce que les autres en font. » (Ibid, p. 37). M'inspirant de ces travaux, j'ai cherché à comprendre l'évolution des relations de ces adolescents hors de l'école avec leur environnement social.

En outre, j'ai choisi d'aborder la déscolarisation de manière séquentielle. En effet, Becker (1 985, p. 26) distingue le modèle séquentiel du modèle synchronique de l'analyse des comportements des individus. Dans le second, tous les facteurs agissent simultanément. Dans le premier, il y a des étapes. « En réalité, toutes les causes n'agissent pas au même moment. Il nous faut donc un modèle qui prenne en compte le fait que les comportements se développent selon une séquence ordonnée. » (Ibid., p. 46). Chaque étape du processus doit être alors comprise dans sa propre logique. J'ai cherché à mettre en évidence les étapes et les interactions qui facilitent la marginalisation. Il s'agissait pour moi de comprendre ce qui se joue entre le moment où le jeune commence à poser problème à l'école, en troisième ou en première année de BEP, et le moment où il s'agrège à un groupe d'amis qui rejettent également les institutions tout en s'impliquant dans des activités délinquantes. Selon Martine Xibérras, Becker utilise « la notion de carrière dans le monde de la déviance (…) pour visibiliser ces différentes passerelles qui fonctionnent toujours à double sens. Il entend ainsi

décrire comment un individu pénètre par étapes ou par paliers, toujours réversibles dans le monde de la déviance. » (Xibérras, 1 996, p. 104). De la même manière, un premier travail monographique m'a permis de décrire les carrières d'adolescents de 16-18 ans en dehors de l'école. J'ai analysé l'évolution de leurs relations aux institutions, à leur famille et aux amis. Les observations directes, récoltées dans mes notes professionnelles et dans un journal de terrain tenu pendant deux ans, m'ont permis d'appréhender le processus de déscolarisation et d'en préciser les abords.

Ce processus de déscolarisation s'entremêle progressivement avec le processus de déviance par un enchaînement d'étapes, de même que la rupture de lien entre l'adolescent et les adultes. J'ai pu formaliser quatre temps principaux de la déscolarisation. Tout d'abord, le temps du décrochage scolaire, où le jeune entretient une présence épisodique à l'école tout en commençant à explorer les activités hors de l'école. Puis, le temps de l'arrêt de l'école qui permet à l'adolescent une rupture avec l'identité d'élève en difficulté. Après quelques mois de nombreuses démarches et de désillusions, c'est le sentiment de « galère » qui prend le dessus. Ce n'est que dans une quatrième étape que se cristallise l'identité déviante et que les adolescents revendiquent une inscription marginale. Chacune de ces étapes est constituée d'un ensemble d'interactions, d'influences et de jeux de place. L'arrêt de la scolarité amène l'adolescent à recomposer progressivement ses appartenances et à réenvisager son rapport aux institutions. Je vais maintenant détailler chacun de ces temps de la déscolarisation.

Le temps du décrochage de l'école

Christophe, Ahmed, Mimoune ou Nadir [8] me racontent leur histoire avec l'école. Chaque fois, ils évoquent des expériences de conflits, de conseils de discipline, d'exclusions temporaires. Leur histoire scolaire s'est nouée dans la difficulté du dialogue entre les représentants de l'école et eux. Bien qu'ils aient du mal à le décrire factuellement, ils éprouvent cet échange comme s'il relevait d'un « acharnement » des adultes à leur égard. Les jeunes commentent pourtant leurs attitudes en classe en disant : « j'ai abusé ! ». Ce temps de présence inégale aux cours est souvent relié, pour les adolescents interviewés, à un événement qui marque le décrochage : la manifestation pour le CPE, le ramadan ou une altercation avec un enseignant par exemple. Ce moment est un repère dans le récit de l'adolescent et devient une justification dans l'après coup du décrochage. Voici l'exemple de Nadir : « Après il y a eu la rentrée de seconde. Premier trimestre j'ai eu douze et demi. J'avais pas mal taffé. Sans travailler à la maison, ça va, j'avais réussi. Deuxième trimestre je descends à dix. J'avais pas du tout

8 Les prénoms ont été modifiés dans l'article.

travaillé. Après, il y avait eu le CPE[9]. Ça a cassé l'année. Parce qu'on allait en cours une fois sur dix. Avec les manifs et tout. Malgré que c'était pour une bonne cause. Après ça a cassé l'année, on était plus dans le rythme. Le troisième trimestre qui est venu. J'allais rarement. J'en avais marre. J'allais plus en cours ».

Si pour les adolescents l'arrêt de la scolarité ne peut être compris qu'en la resituant dans une histoire scolaire, les explications causales formulées par les parents sont différentes. Ils disent souvent de leur enfant que « tout seul, il n'est pas comme ça ! Ce sont ses copains qui l'influencent ! ». Cette affirmation semble d'ailleurs faire partie du sens commun partagé par les adultes. Pour eux, la déviance des adolescents viendrait de leurs « mauvaises fréquentations ». Pour ma part, j'ai mis en évidence un réseau de relations qui impliquent divers types d'influences et de jeux entre les individus. Au fil du travail de recherche, j'ai observé que le processus de déscolarisation fonctionne fréquemment en binôme. J'avais tout d'abord entendu que le décrochage scolaire était une affaire de groupe. Lorsque Walid et Nadir racontent leur absentéisme et leur décision de ne plus aller en cours, ils pointent l'importance du groupe pour confirmer un désir, que seuls, ils n'auraient pas écouté. Cependant, j'ai été amené à distinguer le groupe élargi de copains du binôme de décrochage. Il est très fréquent que les adolescents déscolarisés viennent par deux, lorsqu'ils passent au local de l'association ou qu'ils viennent pour les entretiens éducatifs. Nous retrouvons des binômes dans chacun des parcours étudiés : Amir/Moktar ; Farid/Christophe ; Nadir/Walid, Ahmed/ Waoudi. Il est souvent noué par une amitié forte et des relations de longue date, par l'école mais aussi par le lieu d'habitation commun. Parfois, d'avoir arrêté l'école ensemble et au même moment crée un lien particulier dans le binôme décrocheur[10.]

J'ai également observé que les adolescents décident d'arrêter complètement d'aller à l'école selon la manière dont ils s'imaginent le « dehors » En effet, dans ce cas, ils ont une idée plutôt optimiste de ce qui va se proposer à eux. Ils n'envisagent pas le « parcours du combattant » qui suit l'arrêt de la scolarité. Ils pensent que l'on « trouve facilement un boulot » après le départ de l'école.

Le temps de la liberté ou la recherche d'une nouvelle place

9 Contrat Première Embauche, Manifestations de mars 2006.

10 Les travaux de René Kaes (2007, 2009), particulièrement sur les alliances inconscientes permettraient de produire une analyse plus approfondie de ces rapports intersubjectifs dans le binôme décrocheur.

Dans un premier temps, le jeune à peine déscolarisé se sent plutôt émancipé du poids des conflits et des pressions de l'école. Ce sentiment de liberté lui donne l'impression que toutes les portes lui sont ouvertes. Il est plutôt enthousiaste. Cette étape n'est pas faite seulement de repli sur la cité comme je l'imaginais. Le refus d'entrée en relation avec les institutions comme la mission locale ou les associations d'insertion n'est pas immédiat. Au début de son parcours de décrochage l'adolescent n'est pas dans un rejet des institutions. Au contraire : il interpelle tous ces organismes sociaux. Il manifeste, par de nombreuses démarches, une intention de participation sociale et la recherche d'une « autre place ». Au moment de l'arrêt de l'école, les jeunes passent donc au CIO[11] pour « savoir quoi faire, où trouver une école ». Ils prennent rendez-vous avec la mission locale et interpellent les éducateurs de rue. Certains, comme Farid ou Mimoune, passent par l'ANPE ou le point emploi de la Maison Pour Tous. Parfois, quand ils fréquentent un club sportif ou une maison de quartier, l'animateur devient un interlocuteur. De manière plus secondaire, certains jeunes peuvent interpeller le Bureau Information Jeunesse ou le point apprentissage de la chambre des métiers. Ils peuvent être aussi accompagnés par une assistante sociale ou un éducateur, si la famille est suivie par les services du Conseil Général ou une équipe d'Aide Educative en Milieu Ouvert. Notons-le, le jeune qui arrête l'école se retrouve face à une multitude d'interlocuteurs, chacun indiquant sa spécificité et son domaine d'intervention. Ici, peut commencer un décalage entre le jeune et ses interlocuteurs. Il cherche plutôt le « guichet unique ». Il s'attend à un interlocuteur qui puisse répondre à l'ensemble de ses besoins et demandes, alors que dans ses premiers contacts, chacun des intervenants spécifie sa compétence. Cette étape s'illustre par moult initiatives telles que le passage chez des employeurs potentiels et dans les agences d'intérim. Ces premiers contacts sont effectués sans l'aide d'un adulte. Ils traduisent un désir fort d'intégration par l'emploi, dans les mois qui suivent leur arrêt de l'école. Il s'agit pour eux de passer à autre chose que le rapport tendu avec le collège ou le lycée. Notons qu'ils cherchent justement en quittant l'école à sortir de la position du déviant. Ils tentent un acte de séparation de ce vécu quotidien de « celui-qui-ne-réussit-pas-à l'école ». Ce qui déconcerte les premiers interlocuteurs de ces adolescents, c'est que leur demande est vaste et peu concrète : « trouver un emploi », « faire une formation », « n'importe quoi ! ». Force est de constater que ces adolescents apprennent le « jeu institutionnel » par tâtonnement expérimental, par essai-erreur. Le risque de ce mode d'apprentissage social, c'est qu'il semble construire une idée

11 Centre d'Information et d'Orientation

négative des institutions. Souvent les jeunes reviennent des premiers rendez-vous en disant comme Waoudi: *« Ils m'ont pris la tête. Ça sert à rien ! ».*

Lorsqu'ils s'adressent aux éducateurs ou à des institutions d'insertion, telles que la mission locale, c'est encore le binôme qui se déplace et demande à être accueilli. Il en va de même lorsque les jeunes déposent leur Curriculum Vitae. Ils le déposent dans les mêmes endroits, ensemble. La paire donne à chacun la motivation pour se lever, pour se déplacer et faire des démarches. Seulement, si le binôme est une structure sécurisante et stimulante pour les jeunes, elle est vue comme un frein par les interlocuteurs institutionnels, qui préfèrent un accompagnement individualisé. Ils vont alors chercher à séparer le binôme, afin d'envisager des projets adaptés à chacun. Face à ces demandes de distinction, le couple résiste et exprime son désaccord. Ainsi, Farid et Christophe passent toujours ensemble au local des éducateurs de rue. Quand l'éducateur s'adresse à Farid, Christophe répond à sa place. Dans les entretiens de recherche avec le binôme on parle d'une situation et de l'autre, en même temps. Le binôme se présente comme une sécurité. Il joue une fonction d'assurance dans les démarches du jeune déscolarisé. Dans des situations où les adultes refusent de traiter la demande par deux, ce binôme peut aussi devenir un support de défense et de révolte. Il peut alors être perçu comme « ingérable».

Pendant cette période d'école buissonnière, les jeunes garçons centrent leur attention sur les filles. En journée, ils prennent le train et le bus, cherchent à faire de nouvelles connaissances. Nadir, lors de l'entretien, utilise, pour se situer dans le temps, non pas les mois, mais ses « copines ». Dans les étapes, il se rappelle qu'il y a eu telle fille et se réinterroge : « Et avant elle ? Et après elle ? ». Christophe se libère chaque jour pour la sortie du collège où est scolarisée sa petite amie. L'histoire est sérieuse. Elle dure depuis déjà un an. Sa famille ira jusqu'à dire « C'est cette fille qui lui a retourné la tête. » Sa sœur aînée commente : « Il a changé depuis qu'il est avec elle ! ». Ahmed durant presque quatre mois se consacrera exclusivement à sa copine et à leur relation. Parlant de la nouvelle expérience amoureuse, il dira à son éducateur référent : « C'est la première fois que ça m'arrive ! ». C'est sa préoccupation majeure à ce moment de son existence.

Le temps de la galère et des désillusions

Le sentiment de galère remplace progressivement le sentiment de liberté. Ahmed explique, lors d'une rencontre avec un éducateur, les démarches qu'il a pu faire. Il montre rapidement son découragement: « J'ai fait toutes les pages jaunes. En fait, j'aurais jamais dit ça mais sans

l'école, c'est n'importe quoi, c'est la galère. Je veux pas me retrouver comme Salem[12]. J'sais pas c'qui m'arrive y'à que des embrouilles. J'sais pas ce qu'ils me veulent les gens. J'galère. J'sais pas quoi faire. » Alors qu'il retrace son parcours, Christophe confirme dans un entretien ce sentiment de désillusion : « Au début, je m'en foutais. J'voyais que c'était bien. J'attendais chez moi. Je me levais. Je faisais ce que je voulais. Au bout d'un moment t'as rien à faire, tu galères. C'est tous les jours la même chose. Tu pètes les plombs». Après deux mois de mobilisation, un « ras-le-bol » s'exprime. Les adolescents interviewés racontent alors leur déception progressive. Walid, parle « d'une défaite sans se battre ».

A cette période, les adolescents déscolarisés essuient de nombreux refus à leurs candidatures pour un emploi ou pour une entrée en formation. Ils prennent conscience de la difficulté à trouver un poste avant dix-huit ans ainsi que des exigences des centres de formation. Les structures d'aide les questionnent sur leurs choix personnels. Elles leur demandent de formuler un projet professionnel clair. Elles adoptent une lecture plutôt individuelle du phénomène de décrochage, alors que ces jeunes sont « sous l'influence » de leur groupe d'amis traversant les mêmes difficultés. Parallèlement, au sein du domicile, la pression de la famille se fait plus forte face à l'inactivité de leur enfant. Cette attention parentale se restreint au domaine privé et renvoie l'adolescent vers l'extérieur. Il fait les démarches seul. La responsabilisation excessive, tant du côté familial que des travailleurs sociaux, le pousse, alors qu'il est déjà vulnérabilisé par son absence d'inscription sociale, à se réfugier dans son groupe d'amis également marginalisés pour y trouver un appui. Ce renvoi vers l'extérieur invite en effet l'adolescent à « se débrouiller ». Et c'est surtout dans la « cité » qu'il trouvera des ressources et des soutiens. Il cherche à cacher ses activités du « dehors » à ses parents, considérant qu'il leur a attiré suffisamment d'ennuis par l'arrêt de sa scolarité. Le gain d'argent devient une préoccupation. En la matière, le marché parallèle sera la voie rapide. La sociologue Joëlle Bordet explique la duplicité dans laquelle s'installent alors les adolescents à travers les réseaux d'économie parallèle. En effet, ils s'affirment entre une recherche de visibilité, de reconnaissance sociale et simultanément, de clandestinité et d'invisibilité. A travers son étude, elle précise que « le caractère de plus en plus aléatoire de l'insertion et de la réussite sociale tend (…) à favoriser l'implication de plus en plus tôt des préadolescents dans les échanges clandestins internes à la cité. » (Bordet, 1 995, p. 49).

12 Salem est un homme de 20 ans qui est connu sur la cité comme trafiquant. Il fait des séjours réguliers en prison. Son nom reviendra souvent dans les entretiens et les observations comme la figure mythique du « galérien »

Le temps de marginalisation : la « cité » pour unique référence

Au bout de plusieurs mois, souvent après une deuxième rentrée scolaire sans école ou sans travail, le jeune déscolarisé se trouve pris dans un choix, même s'il est déjà largement impliqué dans cette marginalisation. Ceux qu'ils nomment « les galériens » leur proposent rapidement une activité parallèle, un rythme aux antipodes d'une reprise de scolarité ou d'une recherche d'emploi. Farid décrit son activité quelques mois après l'arrêt de la scolarité : « On est là, on discute c'est bien c'est beau de discuter mais il faut réagir. Tu sais ce que je veux dire … On en discute entre nous. Ah, les gars, il faut pas galérer, il faut faire ceci … On est là on est pire on fout rien du tout. Faut se démerder, cousin, bien sûr. Et plus tu te démerdes et plus ce sera mieux. Mais quand on est en groupe comme on dit. C'est ça les copains. On est en groupe. C'est rien pour nous on est encore jeunes et le jour viendra ça va être la galère ». Farid lorsqu'il décrit cette galère quotidienne (Dubet, 1 987), parlera ensuite de « l'engrènement ». Par cette expression, il cherche à dire qu'il a vécu le regroupement avec d'autres jeunes déscolarisés comme lui, comme un engrenage. Face à ce phénomène, les accompagnements en formation professionnelle ou les premières mises en situation de travail sont souvent mis en échec par une inscription progressive dans des activités délinquantes. Le dialogue entre Nadir et Walid est très intéressant de ce point de vue :

> Nadir : Au bout d'un moment t'as le choix entre aller vendre du shit ou aller travailler. Entre te poser avec une meuf et aller voir les putes. Tu choisis. Il y a le mec c'est un bonhomme il préfère aller travailler. Se faire de l'argent sur son mérite. Il y a le mec, l'autre c'est un flémard ou il a pas envie de travailler.
>
> Walid : Ou il a pas le choix. Tout simplement, parce qu'il y en a qui n'ont pas le choix.
>
> Nadir : T'as toujours le choix.
>
> Walid : Non, il y en a qui ont pas le choix. Un moment, ils ont plus le choix.
>
> Nadir : On est en France il faut pas délirer. La vie de ma mère, t'as toujours le choix.
>
> Walid : Il y a une certaine période, tu n'as plus le choix. Mériem. Il a plus le choix, tu veux qu'il fasse quoi ? Tu veux qu'il fasse quoi ?

Ce dialogue entre Nadir et Walid permet de percevoir leurs tensions internes et leur sentiment d'être assignés à une position marginale. La situation de déscolarisation restreint le réseau de relations sociales et les déplacements. Progressivement, le groupe d'amis eux-mêmes déscolarisés devient l'unique référentiel. Cette assignation à un unique groupe social nourrit une attitude de démobilisation dans les démarches d'insertion. S'appropriant le discours du

groupe, l'adolescent rejette les adultes qui lui proposent de l'aide. Les éducateurs de rue entendent quotidiennement cette formule : « laisse tomber ça sert à rien ». Lorsque Walid conclue son dialogue avec Nadir en disant : « tu n'as plus le choix », il exprime ce moment où les adolescents hors l'école prennent conscience qu'ils ne sont plus dans un projet qui leur appartient et que la marche est grande pour trouver un emploi. Comme le signale Howard Becker, « la dernière étape d'une carrière déviante consiste à entrer dans un groupe déviant organisé (…). La conscience de partager un même destin et de rencontrer les mêmes problèmes engendre une sous-culture déviante, c'est-à-dire un ensemble d'idées, de point de vue sur le monde social et sur la manière de s'y adapter, ainsi qu'un ensemble d'activités routinières fondées sur ces points de vue. L'appartenance à un tel groupe cristallise l'identité déviante.» (Becker, 1 985, p. 60). D'après lui, l'appartenance à un groupe déviant amène à élaborer progressivement un système de justification de sa place dans le groupe déviant. Elle a trois conséquences sur le parcours du jeune et sa socialisation : la rationalisation de la position et des attitudes adoptées, l'apprentissage de la manière de gérer avec un minimum d'ennuis ses actes déviants et la construction de l'opposition aux normes globales sociales, d'où le « rejet social » exprimé. Nadir donne la définition du jeune dans la galère : « Tu te vois lui apprendre un métier ? Il a toujours vécu comme ça. Il fait des petits métiers. Il s'arrête au bout de deux mois, deux semaines. Il livre des pizzas pendant deux semaines. Il gagne de l'argent. Quand il est en galère, au pire il va voir sa mère. S'il peut pas aller voir sa mère, il traîne dans la rue. Il vole un portable. Il se fait de l'argent. »

Notons qu'ici le rapport à « la cité »[13] évolue. Elle n'est plus entendue comme quartier d'habitat social ou lieu de citoyenneté. Elle prend une signification d'appartenance où l'identité de quartier se noue à l'assignation à une position marginale. Mon étude rejoint ici les observations de la sociologue Joëlle Bordet (1 998, p. 90) : « L'analyse de leurs pratiques et de leurs modes d'investissement des espaces de ce quartier d'habitat social permet d'identifier que le terme de « cité » ne désigne pas les caractéristiques de leur quartier mais un

13 La rédaction de cet article m'a d'ailleurs amené à approfondir mon rapport à ces signifiants tels que : « cité », « pairs » ou même « décrochage scolaire », en tant qu'éducateur. Dans une posture de recherche, il est intéressant de prendre de la distance avec ce langage indigène des jeunes, voire des professionnels de l'éducation. D'une certaine manière, ce texte cherche à dire quelque chose de la polysémie de ces termes et de ce qu'ils signifient pour les adolescents à différents moments d'un parcours de déscolarisation. Ce qui est intéressant pour le terme "cité" c'est l'évolution de ce signifiant et du sens qu'il revêt au fur et à mesure de la déscolarisation. D'un espace géographique de vie, il va progressivement devenir un espace investi comme lieu d'identité et d'inscription revendiquée.

milieu de vie spécifique, base de repli insulaire défensif face à l'extérieur, résultante de leurs pratiques et de leurs investissements des espaces ».

Désynchronisation de l'accompagnement et excès de responsabilisation des adolescents

Cet enchaînement d'étapes, de l'absentéisme scolaire au repli sur son lieu de vie, ne suffit pas à expliquer totalement la « carrière déviante » et surtout sa cristallisation. Comment se fait-il que les adolescents déscolarisés aient tant de difficultés à reprendre un parcours d'insertion telles que la formation professionnelle ou l'emploi salarié, par exemple ?

Ma recherche-action a mis en évidence un mouvement pendulaire dans le lien avec les adultes susceptibles d'accompagner les adolescents hors l'école. Le parcours de déscolarisation et les interactions de l'adolescent avec son entourage le rendent tantôt disponibles, tantôt absents à l'accompagnement socioéducatif. Ces adolescents déscolarisés sont pris en tension entre un souhait d'investir un « ailleurs de la cité » et un processus qui les y ramène. Ils oscillent entre « demande d'aide et de motivation pour des démarches » et « démotivations face à l'ampleur des exigences et la dureté du rejet des adultes accompagnateurs ». De ce fait, la temporalité du décrocheur et celle de l'éducateur ou des conseillers d'insertion sont en perpétuel décalage. Au moment où le jeune se mobilise, l'éducateur n'est pas disponible. Au moment où celui-ci sollicite vivement l'adolescent pour faire des dossiers d'inscription, il est pris dans ses relations locales et vit un sentiment de liberté durant lequel il ne sent pas le besoin du soutien des adultes. Alors que l'éducateur dispose de moyens concrets d'insertion (stages en entreprise, entrée en centre de formation ou chantiers éducatifs), le jeune déscolarisé n'est pas prêt à s'inscrire. Si le jeune est « dynamisé » par la rentrée scolaire et souhaite s'inscrire dans quelque chose, l'éducateur n'a rien à proposer et lui reproche de ne pas s'être « bougé avant ». Il est plutôt aisé de sortir de l'école, de quitter un dispositif de formation mais il est très complexe d'y retourner. Le projet de reprendre une formation demande aux jeunes déscolarisés de savoir supporter l'attente. Ils doivent traverser une période durant laquelle le marché parallèle et les relations avec les jeunes marginalisés les précipitent dans une inscription déviante. L'accompagnement éducatif nécessite de construire une mise en concordance entre les deux parties : des objectifs communs, des attentes mutuelles et des démarches coordonnées. Par exemple, il faut prendre en compte les délais d'inscription, les exigences de rendez-vous, les périodes adéquates de recherche d'emploi. Or la déscolarisation met à mal les parcours d'insertion en produisant une désynchronisation de l'accompagnement. Un quiproquo s'installe. Le processus de déscolarisation marque alors au fil des

incompréhensions un profond discrédit des institutions et des adultes qui les représentent. Les adolescents n'ont plus confiance dans ces adultes qui proposent leur aide. Ils s'en méfient et s'y défient, pourrait-on dire.

Il semble finalement que la capacité de l'adolescent à travailler avec l'aide de l'adulte, comme celle de l'adulte à répondre à la demande de l'adolescent déscolarisé, fait défaut. Mon journal de terrain, les parcours d'adolescents et les entretiens n'ont cessé de me plonger dans une relation adulte-adolescent violente, souvent nouée à de l'indifférence. Au tout début de leur déscolarisation, les adolescents ne savent pas sur quels adultes ils peuvent compter pour construire leur propre trajectoire sociale. Faute de trouver une place et de pouvoir s'inscrire dans une formation ou un travail, ils s'accrochent aux institutions et cherchent à « inscrire » quelque chose dans la relation à l'adulte[14]. Pour appréhender plus finement les enjeux de ces rapports, j'ai abordé la question dans une posture clinique. Ce qui s'analysait sur la scène sociale comme les quiproquos entre un adolescent sans école et une institution qui pourrait l'aider dans ses projets professionnels, m'apparaissait une autre scène à travers laquelle cette notion d'inscription pouvait s'appréhender différemment. Là encore la recherche pourrait se prolonger et s'intéresser à la notion d'inscription subjective ou intersubjective (Aulagnier, 1986 ; Kaes, 2007). Avec du recul, je suis frappé par la difficulté des adultes à entendre ce qui leur est dit et proposé par les adolescents. Ils réservent un accueil très institutionnalisé des problématiques adolescentes, faite d'une indifférence froide aux individus eux-mêmes. Alors que l'on parle de « déclin de l'institution » (Dubet, 2002), j'ai le sentiment au contraire d'une hyperinstitutionnalisation de la relation gérée par des caméras, des programmes informatiques et des fiches navettes. J'ai été marqué par l'attitude des travailleurs sociaux. Ils semblaient oublier la situation particulièrement délicate des adolescents déscolarisés qu'ils avaient devant eux. La nouvelle nomination de « déscolarisé » délogeait de l'adolescence et amenait ces sujets à être considérés comme des adultes qui devaient « s'assumer ». Je résumerais le sous-entendu des accompagnateurs par cette phrase : « puisque tu as été capable d'être assez mûr pour quitter l'école et de casser les pieds à tout le monde, tu vas pouvoir te bouger un peu pour ton projet d'insertion. ». Même si la responsabilisation de l'adolescent est importante, elle doit être resituée dans son contexte. Cette hyper-responsabilisation des adolescents ne prend pas en compte les points de fragilités que crée la déscolarisation.

14 Au moment de l'écriture de ma recherche, j'ai eu beaucoup de difficultés à analyser la relation entre les adultes et les adolescents déscolarisés. C'est d'ailleurs sur cette question que j'ai choisi ensuite de poursuivre mes travaux de recherche en Sciences de l'Education.

La capacité de l'adolescent placé hors de l'école, à réintégrer un cursus de formation ou à entrer dans un accompagnement en insertion professionnelle semble pouvoir se jouer grâce à des tiers et dans un contexte mobilisateur (la rentrée scolaire, la pression familiale, le soutien du binôme). Ainsi vont pouvoir s'apaiser les tensions dans lesquelles l'adolescent déscolarisé est pris, et que, seul, il ne peut résoudre que par une résignation et une identification à ceux qui se trouvent dans la même situation sociale que lui. J'ai pu montrer que les adolescents cherchent à faire porter à l'adulte des dimensions de leur vie qu'ils n'arrivent pas à assumer. Alors qu'ils sont empêtrés dans les « histoires du quartier », ils semblent confier à l'éducateur une fonction : celle de porter pour eux le projet « d'y croire » avec eux et parfois même à leur place. La relation explosive des adolescents avec les adultes n'est donc pas due, selon moi, au refus de l'adulte, mais plutôt à la réaction face à la difficulté de l'adulte à recevoir et soutenir ce qui lui est confié. L'accompagnateur auquel le jeune choisit de s'agréger est un repère, un autre par qui la mise en projet et l'inscription sociale est envisageable. L'adolescent demande souvent à cet éducateur de tenir et d'avancer là où lui-même n'est plus trop motivé, investi. Dans le processus de déviance, l'attitude ouverte ou fermée, optimiste ou non des représentants des institutions semble faire prophétie pour le jeune. C'est dire l'enjeu de l'interaction dans la relation éducative et l'enjeu de la réception des actes des adolescents par ces adultes. Elle est centrale dans le parcours d'un jeune déscolarisé tant elle peut susciter une alliance ou marquer la rupture. La réaction des adultes influe tant au niveau de l'étiquetage social que de l'actualisation des habiletés sociales du jeune. Même si ces jeunes sont en demande d'inscription sociale (dans un emploi ou une formation professionnelle), seuls, ils ne peuvent envisager la responsabilité et la cohérence de leur projet d'insertion. Lorsqu'ils croisent les éducateurs, ils envisagent à nouveau un projet, à la faveur de ce qu'ils représentent : une ouverture possible, un soutien. Si l'adulte peut susciter la validation de la déviance d'un adolescent déscolarisé par les conflits, il peut aussi être le support de son inscription. Encore faut-il que cet adulte accepte d'assumer sa part de responsabilité et qu'il ait des « choses à proposer» [15] dans le réel : expériences de socialisation, formation, chantiers éducatifs, emploi. En période de chômage de masse, les éducateurs n'ont que rarement des solutions concrètes à offrir à ces jeunes. Qu'est-ce qu'un adulte peut apporter à un adolescent déscolarisé pour l'aider à se former ou trouver un emploi aujourd'hui ? Il faudrait revenir aux conditions sociales de l'insertion des individus dans une société différentiée.

15 Expression souvent employée par les jeunes dans les entretiens de recherche.

Embrouille des codes et désaffection institutionnelle

Selon Bernard Lahire, la cohérence en éducation est plus évidente dans les sociétés dites traditionnelles. Celles-ci sont caractérisées par une forte cohésion sociale. Le degré important d'interconnaissance, la faible division des tâches et différenciation des rôles, amène à une cohérence. A l'inverse, précise-t-il, « les sociétés contemporaines sont incomparablement plus étendues du point de vue spatial comme du point de vue démographique, à forte différenciation des sphères d'activité, des institutions, des produits culturels et des modèles de socialisation et à moindre stabilité des conditions de socialisation.» (Lahire, 2006, p 44). Il remarque que les « fervents de la cohérence éducative », rêvent d'une socialisation homogène et uniréférentielle. Or, dans un monde social fortement différencié, ce modèle vacille. L'auteur parle, à propos de l'individu contemporain d'un « acteur pluriel ». Il le définit comme « le produit de l'expérience –souvent précoce – de socialisation dans des contextes sociaux multiples et hétérogènes. Il a participé successivement au cours de sa trajectoire ou simultanément au cours d'une même période de temps à des univers sociaux variés en y occupant des positions différentes. » (Ibid, p. 60)

Cette notion d'acteur pluriel est venue interroger la seconde hypothèse de ma recherche et m'a amené à revoir sa formulation. J'avais pensé dans un premier temps que les difficultés liées à la déscolarisation était lourdement renforcées par la difficulté des intervenants du secteur éducatif et social à être en lien avec les adolescents. Or à l'issue de ma recherche-action, j'observe que le problème principal est ailleurs : c'est la capacité de l'adolescent « de cité » à évoluer dans un univers mutiréférentiel, alors que sa socialisation ne l'est pas. Au-delà des injonctions partenariales ou des équipes éducatives à la cohérence, il s'agit bien au contraire pour cet adolescent de devenir, précisément un acteur pluriel. Le processus de déscolarisation va non seulement couper l'adolescent d'un espace d'accès aux savoirs de base, mais il va renforcer l'assignation à un espace social unique : « la cité ». Le jeune déscolarisé s'y trouve alors constamment renvoyé. Après avoir quitté l'école, il découvre par tâtonnements que les propositions sont peu nombreuses et exigeantes. Les entreprises et les associations d'insertion exigent de lui des comportements et des attitudes qu'il n'a pas encore appris. Dans un cercle vicieux, il est rejeté du marché de l'emploi et des dispositifs de formation pour ne pas avoir acquis d'autres références sociales que celles de son milieu social et de son quartier. Les jeunes interpellent alors les institutions avec les méthodes acquises dans leur ville et auprès de leur groupe social. Les compétences et les représentations qu'il a acquises jusqu'alors, ne lui offrent pas les clefs pour aborder ces nouveaux espaces sociaux et

pouvoir les interpeller à bon escient. L'incompétence des adolescents à faire face à cette « multiréférentialité » nécessaire pour s'insérer dans la société contemporaine ne fait qu'alimenter en cascade les quiproquos et les décalages. Les conflits entre les jeunes et les représentants des institutions vont générer un discrédit des adultes et une désaffection institutionnelle.

Cela nous amène à penser que l'éducation doit pouvoir permettre aux adolescents de faire un apprentissage social multi-référentiel afin de pouvoir composer dans ce système d'interactions plurielles : les relations affinitaires (avec les amis et les filles), familiales, scolaires, formatives, institutionnelles et d'emploi. La recherche proposée ici montre que pour les adolescents déscolarisés, le lieu de vie, qu'ils nomment la « cité », devient un espace social unique. Les professionnels de l'action sociale qui y travaillent produisent d'ailleurs des qualificatifs comme « no man's land » ou « bulle » pour en parler. Le sociologue Thomas Sauvadet (2006) envisage cette éducation comme l'acquisition d'un « capital guerrier ». Alors que la vie sociale se caractérise par le mouvement, la mixité et la capacité à évoluer dans des espaces diversifiés, la « cité », pour les adolescents déscolarisés, est statique, et les ramène toujours au même (pairs, code, langage, comportement) et à un « entre soi » qui enferme (Fize, 1991 et Bordet, 1998). Pour les acteurs socio-éducatifs, ce décalage démontre le besoin de formation des adolescents aux codes sociaux utiles dans d'autres espaces sociaux que le leurs. Cela suppose d'abord un accompagnement par les adultes dans l'apprentissage des habiletés sociales liées aux institutions qu'ils interpellent (mission locale, agences intérim, entreprises). Les adultes et les institutions d'aide jouent un rôle majeur dans le devenir du jeune en développant leur capacité à rentrer en relation sociale avec d'autres milieux que le leur. Il s'agit alors de leur permettre de bénéficier, eux aussi, d'une multiréférentialité indispensable dans notre sociétés pour trouver un emploi, une formation ou un perspective d'action dans la société.

Transformation de ma pratique d'éducateur

Les étiquetages de « fou » ou « borderline » qui venaient qualifier les jeunes déscolarisés ont initié mon questionnement de recherche. Je m'inquiétais de la forte influence d'une lecture « psychologisante » des comportements. Mais, au fur et à mesure de l'immersion dans les interactions quotidiennes des adolescents, la déviance s'est dévoilée du côté de ce qui n'advient pas : une rencontre ou une expérience d'inscription sociale dans d'autres groupes sociaux que celui dans lequel ils sont contrits.

Cette recherche, dans une première approche, pourrait sembler faire l'éloge de l'école et classer au rang de déviants ceux qui n'y sont pas, tant leur itinéraire est difficile, après avoir quitté ses bancs. L'adolescent en décrochage scolaire est situé comme déviant parce qu'il déroge à la règle de la présence dans l'école. Alors qu'il cherche à se distinguer de ce qui faisait identité de déviant « dans » l'école, on le nomme « déscolarisé », continuant à lui reprocher, par là même, de ne pas y être. L'arrêt de la scolarité rime-t-il forcément avec déviance ? Il faut bien le dire, dans le contexte des quartiers socialement défavorisés, si l'inscription sociale des jeunes se résume à l'inscription dans un groupe de jeunes également déscolarisés et en difficulté face à l'emploi, elle risque de devenir une socialisation restreinte qui n'offre pas l'apprentissage des habilités sociales diversifiées, nécessaires pour trouver et garder un travail aujourd'hui. La forte influence des autres jeunes, déjà marginalisés, risque alors d'empêcher l'adolescent d'investir d'autres espaces de socialisation que celui-ci.

Les questions se posent alors ainsi : les travailleurs sociaux ne semblent pas faire le poids face aux engrenages de la déviance produits par la déscolarisation des adolescents. Ne devons-nous pas, comme équipe de prévention, permettre d'autres espaces de socialisation que l'école pour des adolescents de 16-18 ans ? En effet, l'école est-elle leur seul et unique espace de socialisation ? A l'issue de cette recherche-action, je propose de penser l'accompagnement éducatif des adolescents de plus de 16 ans qui arrêtent l'école selon deux axes : tout d'abord, prévenir et enrayer les facteurs qui favorisent la déviance. Ensuite, favoriser une socialisation de l'adolescent hors de l'école, en lui permettant de construire sa place d'acteur pluriel dans un univers social différencié.

L'adolescent qui arrête l'école a besoin d'une certaine unité de direction dans ses démarches. Les travailleurs sociaux accompagnent ces adolescents et tentent d'inscrire dans un projet concret leurs demandes d'emploi ou de formation professionnelle. Mais le contexte de socialisation plurielle doit amener à reconsidérer les pratiques et interactions sociales quotidiennes, pour prendre en compte le besoin des adolescents à acquérir des expériences et compétences utiles dans des milieux sociaux diversifiés. L'éducateur devrait alors sans cesse resituer son intervention dans un système d'interactions plurielles et aux étapes de la socialisation adolescente dans ce monde pluriel. Il pourrait être attentif aux autres adultes qui participent de la socialisation de ce jeune et permettre l'acquisition des habiletés sociales diversifiées, nécessaires à leur évolution. L'accompagnement éducatif aurait ici pour fonction l'initiation sociale et l'acquisition d'habiletés sociales.

Aujourd'hui, face aux problèmes sociaux urbains, de nombreux projets et directives législatives cherchent à consolider la place de l'école et celle de la famille dans l'éducation (et l'encadrement) de la jeunesse. Plutôt que de remettre « au banc des accusés » la famille ou l'école, cette recherche-action est venue interroger l'éducation des adolescents hors des murs de l'école. Je me suis demandé comment il était possible de traverser l'adolescence dans sa dimension psychologique et sociale, sans institutions structurantes, telle qu'est l'école (quoi qu'on en dise) ? Quelles sont les instances qui participent à l'accompagnement et à la socialisation des adolescents aujourd'hui ? En relisant mon travail autobiographique, écrit en début de formation, je me suis rendu compte à quel point l'éducation populaire et les mouvements de jeunesse avaient contribué à mon éducation et à ma socialisation. Les éducateurs de rue contribuent à « l'éducation informelle », ou « l'éducation non-traditionnelle ». Comme le définit le conseil de l'Europe, suite à un colloque sur ce thème : « L'éducation non formelle fait partie intégrante de la notion d'éducation permanente qui permet aux jeunes et aux adultes d'acquérir et d'entretenir les compétences, les aptitudes et les dispositions nécessaires pour s'adapter à un environnement en mutation constante. Elle peut résulter d'une initiative individuelle et prendre la forme de diverses activités d'apprentissage menées en dehors du système éducatif formel. Une part importante de l'éducation non formelle est assurée par des organisations non gouvernementales s'intéressant au travail communautaire et aux activités de jeunesse[16.] » . Cette recherche-action vient redire la nécessité d'une mobilisation des adultes dans l'éducation en dehors de l'école. Il s'agit de reconnaître le besoin d'accompagnement éducatif et social dont ont besoin ces adolescents en période de fragilisation et de tension liée à la déscolarisation. Les acteurs socio-éducatifs doivent continuer à créer les lieux et les évènements qui permettront l'inscription sociale de des jeunes qui ont arrêté l'école. L'éducation non-formelle doit reprendre sa place dans la vie de la ville. Elle est aujourd'hui à soutenir et à réinventer.

16 Recommandation 1437, 2000

Bibliographie

Aulagnier, P. 1986, Un interprète en quête de sens, Paris, Payot.

Becker, H.S. 1985. Outsiders étude de sociologie de la déviance, Métayer.

Bordet, J. 1998. Les jeunes de la cité, PUF.

Castel, R. 1999. Les Métamorphoses de la question sociale, Gallimard.

Dubet, F. 2002. Le déclin de l'institution, Paris, Seuil.

Dubet, F. 1987. La galère: jeune en survie, Fayard.

Geay, B. ; Meunier, A., ss dir., 2003. La « Déscolarisation » en France : l'invention d'un « problème » social ? , Cahiers de la Recherche sur l'éducation et les savoirs, n°2, Paris, Editions de l'association pour la recherche sur l'éducation et les savoirs.

Goffman, E.1975. Stigmates : les usages sociaux des handicaps, Paris, Minuit.

Fize, M. 1991. Le peuple adolescent, Saint-Amand-Montrond, Julliard.

Kaes, R. 2009, Les alliances inconscientes, Paris, Dunod.

Kaes, R. 2007, Un singulier pluriel : la psychanalyse à l'épreuve du groupe, Paris, Dunod.

Lahire, B. 2006. L'homme pluriel –les ressorts de l'action, Paris, Hachette Littératures.

Sauvadet, T. 2006, Le capital guerrier : concurrence et solidarité entres jeunes de cité, Paris, Armand Colin.

Thiaudière, C. 2004. « Le traitement social de la déscolarisation », dans : Glasman, D. ; Xiberras M. 1996. Les théories de l'exclusion, Paris, Armand Colin.