

Introduction

Donner une deuxième chance : de quoi parle-t-on ? Contexte, cadres et conditions des dispositifs d'accompagnement vers la qualification et l'emploi

Benjamin Denecheau et Gérald Houdeville



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/6026>

ISSN : 2107-0946

Éditeur

La Documentation française

Édition imprimée

Date de publication : 20 novembre 2018

Pagination : 7-18

ISSN : 0759-6340

Référence électronique

Benjamin Denecheau et Gérald Houdeville, « Introduction », *Formation emploi* [En ligne], 143 | Juillet-Septembre, mis en ligne le 20 novembre 2018, consulté le 03 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/6026>

© Tous droits réservés

Introduction

Donner une deuxième chance : de quoi parle-t-on ? Contexte, cadres et conditions des dispositifs d'accompagnement vers la qualification et l'emploi

BENJAMIN DENECHÉAU

Sociologue, maître de conférences à l'université de Paris-Est Créteil, chercheur au Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur les Transformations des pratiques Educatives et des pratiques Sociales - LIRTES, EA 7313, et au Laboratoire Accrochage Scolaire et Alliances Educatives - Lasalé

GÉRALD HOUEVILLE

Sociologue, maître de conférences à l'université catholique de l'Ouest - UCO - d'Angers, chercheur au Centre Nantais de Sociologie - CENS, UMR 6025

Évoquer une deuxième chance, c'est permettre d'explorer les transformations à l'œuvre dans les domaines de la scolarisation et de la formation plus généralement, pour l'accès à l'emploi des personnes pas ou peu qualifiées. Celui-ci serait en effet facilité par des programmes de type EPIDE (Établissement public d'insertion dans l'emploi) ou E2C (École de la deuxième chance) qui, pour autant, ne débouchent sur aucune certification, sinon de façon marginale et/ou partielle¹.

Ce dossier est l'occasion d'approfondir l'examen des facettes de ces dispositifs, des fonctions qu'ils remplissent, des principes sur lesquels ils se fondent, de leur mise en œuvre pratique qui ne va pas sans ajustements, des normes en matière de rapport à l'emploi, de conduite de vie aussi qui les structurent.

Ce numéro de la revue *Formation Emploi* trouve son origine dans un ouvrage collectif, paru en 2015, dans lequel nous rendons compte de plusieurs enquêtes conduites à propos de dispositifs et autres actions de formation toujours en vigueur aujourd'hui (Denecheau, Houdeville, Mazaud, 2015). Ceux-ci visent la transmission de capitaux de nature à la fois académique et morale qui, la plupart du temps, n'a pas été permise par une scolarité difficile, mais que les conditions actuelles d'accès à l'emploi rendent impérative.

Ces dispositifs et autres actions ont notamment pour cadres des organisations ayant une ampleur nationale, comme les E2C et les EPIDE. Ces dispositifs, bien que différents dans

1. Nous songeons ici à une action de formation que nous avons eu l'opportunité d'observer, à côté des réseaux à ampleur nationale comme les centres relevant de l'EPIDE ou de l'E2C, sans doute pas unique en son genre, qui était destinée elle aussi à des jeunes sans diplôme et dont l'issue consistait, pour ceux qui en étaient jugés prêts, à passer une partie des certifications nécessaires à l'obtention d'une qualification professionnelle.

leurs modalités concrètes de mise en œuvre (que l'on songe, par exemple, à l'hébergement de type internat et à la discipline d'inspiration militaire au sein des EPIDE), peuvent être qualifiés de dispositifs de deuxième chance. D'abord, la dénomination officielle du réseau des E2C y incite, et il en va de même du « dispositif de deuxième chance de la Défense »², qui, au moment de notre enquête, était géré par l'EPIDE à l'échelle nationale.

Mais surtout, nous estimons heuristique de qualifier ces dispositifs de deuxième chance en raison du positionnement de tous ces organismes vis-à-vis du système d'enseignement et de formation de manière plus générale en tant que pourvoyeurs de diplômes et de qualifications. Ce sont bien ces diplômes et ces qualifications que les individus « ciblés » n'ont pas obtenus ou que, en raison des situations difficiles dans lesquelles ils sont placés, ils ne parviennent pas à faire valoir. Ces dispositifs sont de fait présentés comme visant à contribuer à la gestion de la population sortie sans diplôme de l'école ou disposant d'un faible niveau de qualification ne permettant pas l'accès à la formation ou à l'emploi.

L'EPIDE communique aujourd'hui sur les 30 000 jeunes dont il a assuré la prise en charge depuis sa création, il y a plus de dix ans. Il se donne ainsi pour mission d'« *assurer l'insertion sociale et professionnelle de jeunes en difficulté sociale, sans qualification ni emploi* ». Le même Établissement public communique à propos des plus de 2 700 places destinées à des « *jeunes majeurs peu ou pas qualifiés, en voie de marginalisation* ». Le réseau des E2C communique lui sur « *une solution offerte aux 100 000 à 130 000 jeunes qui sortent du système scolaire chaque année sans diplôme ni qualification qui se retrouvent confrontés à la difficulté de rentrer dans le monde du travail* » (dans les faits, ce sont 90 000 jeunes qui seraient passés par les E2C depuis leur création, en 2004, dont 15 000 en 2017).

Actions réparatrices par excellence visant à accompagner un public sans diplôme en principe, ces deux réseaux nationaux sont fortement mis à contribution, par exemple dans la perspective de réduire les effets du décrochage scolaire (Bernard, 2015) *via* des programmes d'insertion sociale et professionnelle incarnant un « *mode de socialisation post-scolaire* » (Dubar, 1987 ; Denecheau, Houdeville, Mazaud, *op. cit.* ; Zaffran, 2015).

D'autres dispositifs peuvent être qualifiés de deuxième chance, qui s'inscrivent plutôt dans une visée de prévention à la manière des dispositifs relais (Millet, Thin, 2005 ; Millet, Thin, 2014), ou de retour à l'école, tels les micro-lycées (sur l'étude desquels s'appuie pour partie l'article de F. Pirone dans ce numéro), les classes de la Mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS) s'inscrivant dans les deux visées, à la fois préventive et réparatrice.

2. Les EPIDE ont d'abord été sous la tutelle du ministère de la Défense, de l'Emploi et de la Ville, avant des changements organisationnels intervenus qui ont retiré la tutelle du ministère de la Défense ; les centres sont maintenant nommés Établissements publics pour l'insertion dans l'emploi.

Tous ces dispositifs³ se positionnent donc à plus ou moins longue distance du monde scolaire, se tenant à proximité ou à distance du monde du travail, entre retour à l'école, pour une poursuite de la scolarité avec une visée diplômante, et préparation à l'accès à la qualification ou à l'emploi. Des actions de ce type visent donc à (re)prendre le temps et à renouer avec ce qui a fait défaut aux jeunes pour rester à l'école (les micro-lycées par exemple) ou à accueillir un public « particulier » (sans diplôme et sans emploi en principe) et à travailler avec et sur lui. Il s'agit, notamment, de faire correspondre ses aspirations à un type d'emploi accessible en termes de savoir-être et de qualification, suivant une logique bien analysée par l'auteur de l'ouvrage *La prise en charge du chômage des jeunes* (Zunigo, 2013). Ces dispositifs forment donc un ensemble hétérogène s'inscrivant dans la réponse publique aux sorties précoces de l'école. Certains d'entre eux prolongent les dispositifs dans, à la marge ou à côté de l'école, qui s'adressent aux élèves, du moins à ceux qui sont encore sous obligation scolaire (Barrère, 2013).

Face à la disparité des dispositifs, les chercheurs peuvent être mobilisés pour en faire l'étude, ou plutôt en évaluer l'efficacité *via* des commandes institutionnelles d'évaluation sur leurs effets, notamment s'agissant de leur efficacité par rapport aux objectifs fixés. Ces commandes tendent à cloisonner les recherches et à freiner l'observation des évolutions structurelles, notamment de la place de ces dispositifs dans le champ de la prévention ou de l'insertion, mais aussi dans leur complémentarité supposée avec l'école (en tant que formule de remédiation pour le système d'enseignement).

Par ailleurs, lorsque l'on s'intéresse aux parcours des jeunes, on observe des passages par plusieurs actions ou dispositifs, avec parfois des temps de latence (dus au non-recours, mais aussi à des périodes d'emploi, ce dernier étant souvent précaire). L'analyse des parcours, mais aussi le croisement des recherches et l'étude de plusieurs de ces dispositifs rendent mieux compte de l'étendue et de la fonction de ces espaces éducatifs, relativement nouveaux pour la plupart d'entre eux, qui se placent à la marge ou hors de l'école.

De plus, ces actions se trouvent à la lisière de deux champs de recherche : celui de l'école (et la question des inégalités et de la prise en charge des difficultés en son sein) et celui de la précarité des jeunes adultes (champ abordé par la question du chômage, de l'insertion en tant qu'entrée en emploi). Selon l'objet étudié, les recherches peuvent laisser dans l'ombre l'autre versant, qui est pourtant proche et peut concerner les mêmes acteurs en partie, à différents temps de leur trajectoire. Aussi, ce numéro vise à contribuer à la mise en comparaison de ces actions et à étudier ce qui ressort d'un regard transversal sur ces actions et leur contexte.

Nous signalons rapidement, dans un premier temps de cette introduction, les conditions historiques en matière d'émergence et de développement des efforts d'institutionnalisations.

3. Joël Zaffran a proposé une visualisation de l'espace de ces dispositifs à laquelle on pourra utilement se reporter (Zaffran, 2014, p. 51).

tion d'une deuxième chance appliquée au domaine de la scolarité et de la formation de manière plus générale.

Dans un deuxième temps, nous soulignons que l'accès aux dispositifs et aux actions supposés donner une deuxième chance à tous ceux qui ont été laissés sur le bord du chemin de la formation initiale apparaît conditionné.

Ensuite, en étudiant les personnes sur lesquelles les professionnels des dispositifs de deuxième chance s'efforcent d'agir en fonction d'outils mis à leur disposition, force est de constater que celles-ci ne sont pas dans l'attente passive d'être mieux équipées pour affronter les réalités du marché de l'emploi. Pour comprendre comment les individus se saisissent de la chance qui leur est donnée, il est probablement impossible d'ignorer ce que ces individus sont en dehors de ce contexte.

Les caractéristiques des professionnels qui interviennent sont aussi à prendre en considération. C'est le point que nous soulevons, ensuite, pour parvenir à cerner la mise en œuvre concrète des programmes de deuxième chance. À cet effet, les collectifs de travail mobilisés par ces programmes – susceptibles de changements suite à de nouvelles orientations données à l'échelle d'un réseau, et en termes de politiques publiques plus généralement – doivent être identifiés.

Enfin, le pas de côté permis par les articles de C. Rothé et F. Pirone, qui évoquent apparemment autre chose – le premier des dispositifs à « bas seuil d'exigences », le second des dispositifs citoyens développés en Argentine –, met en lumière les aspects moraux des dispositifs de deuxième chance, masqués par les objectifs fonctionnels, techniques ou officiels de placement dans l'emploi (*via* ou non la formation).

1 | Instituer une deuxième chance

La notion de deuxième chance apparaît dans les textes officiels dans le *Livre blanc sur l'éducation et la formation*, présenté au sommet des chefs d'État en 1995 par la commissaire Edith Cresson (Commission européenne, 1995). Ce document a durablement marqué les politiques éducatives en Europe. Le rapport fixe notamment l'objectif de « *lutter contre l'exclusion* » en faisant référence aux sorties précoces de l'école. Il préconise la mise en place d'établissements spécifiques pour le « *développement d'actions permettant de donner une deuxième chance aux jeunes sortis du système scolaire sans diplôme ni qualification* » (Commission européenne, *ibid.*, p. 37). Il est ajouté plus loin que « *si l'école est bien une "première chance" pour tout individu de s'intégrer dans la société, il faut bien constater que cela n'est malheureusement plus le cas pour les plus défavorisés, qui n'ont souvent plus le cadre familial et social permettant de tirer parti de la formation générale dispensée à l'école.* » (Commission européenne, *ibid.*, p. 52).

C'est l'individu qui est pointé par ledit rapport et qu'il convient d'accompagner, l'absence de diplôme étant identifiée comme constituant une part importante du problème puisqu'elle est liée à la situation d'être sans emploi. Cette identification ne se comprend qu'à la condition de la replacer dans le contexte de l'avènement d'une société des diplômés (Millet, Moreau, 2011), ces derniers étant présentés à la fois comme constituant la meilleure barrière contre le chômage ou les positions les plus précaires dans le système d'emploi, et comme renforçant le stigmate (et les difficultés) de ceux qui n'en ont pas, dans une société caractérisée par un chômage de masse.

Les réponses prenant les contours d'une deuxième chance sont donc pensées comme devant répondre aux situations particulières des individus laissés de côté. C'est une deuxième chance offerte aux individus. Sur le modèle des « *risques, besoins et potentiels* » décrit par D. Frandji et J.-Y. Rochex au sujet des politiques d'éducation prioritaire (2011), le décrochage scolaire n'est plus un problème public parce qu'il met au jour les inégalités du système éducatif censé être égalitaire et permettre à tous de réussir, comme avant lui l'échec scolaire (Isambert-Jamati, 1985). Il est le signal que des jeunes quittent le système éducatif sans diplôme et sont susceptibles de rencontrer des difficultés. Cependant, ce sont moins les conséquences individuelles qui sont identifiées que celles pour la société, sur laquelle pèserait un coût qu'il conviendrait de réduire par un accès à l'emploi, quel qu'il soit⁴.

Les jeunes visés par les dispositifs sont donc ceux qui sont sans diplôme ou à bas niveau de qualification, mais d'abord ceux qui ne sont « *ni en étude, ni en emploi, ni en formation* » (la catégorie européenne des *Not in Employment Education or Training - NEET*) dont on va identifier les « potentialités » (souvent faibles), la motivation (dont la lecture subjective conditionne souvent l'entrée dans un dispositif) et les possibles professionnels, afin qu'ils s'en rapprochent rapidement. Le vocabulaire de la deuxième chance dans le domaine de la formation impose donc l'idée d'un traitement individualisé des difficultés (la chance est donnée à un tel ou à un autre, tout comme le défi lancé de s'en saisir ou pas).

Il n'en reste pas moins qu'en dehors des actions dites de deuxième chance et des efforts pour instituer celle-ci sous une forme organisée, ce que signifie donner sa chance pratiquement à un élève dans un établissement scolaire, par exemple, ne fait pas l'objet d'une définition stabilisée, uniforme. La contribution de **V. Lorius**, qui ouvre le numéro, montre que cette définition peut varier en fonction de la préférence pour une acception plutôt que pour une autre, telle qu'elle parvient à s'imposer au sein des conseils de discipline dans les établissements scolaires réunis autour de cas à juger.

4. Le site internet du ministère de l'Éducation nationale indique que « *du point de vue économique, le décrochage génère des coûts importants pour la société. Le coût du décrochage pour une personne tout au long de sa vie a été estimé à 230 000 euros par le cabinet BCG (en 2012)* » : <http://www.education.gouv.fr/cid55632/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire.html>, consulté le 29/06/18.

21 Le public « choisi » de la deuxième chance

Les actions publiques identifiées ci-dessus visent des situations particulières correspondant à des catégories de publics théoriquement bien délimitées. Pour autant, leur identification et leur inclusion dans les mises en œuvre de ces actions ne se traduisent jamais par une correspondance exacte entre le public visé et celui effectivement touché.

Des contributions de ce numéro permettent d'identifier comment les formes des dispositifs, les espaces et les temporalités des enseignements, des formations et des apprentissages contribuent à la sélection de ceux qui vont effectivement y entrer et à la construction des publics qui vont finalement s'orienter vers ces dispositifs. Les jeunes sortis de l'école sans diplôme (ou à bas niveau de qualification) et sans emploi (ou en emploi précaire) ne constituent pas une population homogène (Blaya, 2010) et parmi cette population, tous ne vont pas fréquenter les dispositifs de deuxième chance. Seule une partie d'entre eux, au profil varié selon leur situation sociale et leur parcours socio-scolaire, va s'orienter vers ces dispositifs et être sélectionnée pour y entrer (Denecheau, Houdeville & Mazaud, *op. cit.*).

Ainsi, l'accès au circuit des dispositifs se développant notamment dans la perspective d'accompagner les élèves en difficultés, ne se révèle pas, dans les faits, ouvert, comme on pourrait l'imaginer en raison de leur vocation à s'adresser à tous ceux qui n'ont pas réussi à obtenir de qualification ou de diplôme. L'accès à ce circuit se trouve ainsi conditionné à une série de médiations indépendantes de la volonté des personnes impliquées.

Le texte de **P.-Y. Bernard** permet de s'appuyer sur les chiffres de l'Éducation nationale concernant les jeunes qui ne sont pas revenus dans un établissement scolaire et qui sont donc potentiellement en situation de décrochage, peut-être sans emploi. L'auteur éclaire cette première boîte noire en s'intéressant à ceux qui ne se dirigent pas, ou pas tout de suite en tout cas, vers un dispositif de deuxième chance ou de retour à l'école. L'auteur identifie des pertes dans les suivis et plusieurs configurations qui génèrent des distances ou des non-concordances entre les situations ou attendus des jeunes et ce que proposent les dispositifs. Ces orientations ne se font pas directement, et les trajectoires donnent à voir des périodes de latence, des bifurcations qui montrent ce qui peut contribuer à leur non-identification, au fait que les agents des actions publiques ne les contactent pas ou que les individus n'ont pas recours aux démarches qu'on attend d'eux. On a ainsi un meilleur aperçu de ce chiffre noir des jeunes qui sont « hors des radars » des dispositifs, et des actions censées remédier ou gérer le décrochage scolaire dans ce cas. Des premières inégalités sociales mettent donc à l'écart une partie du public visé par les actions mises en place.

D'autres textes ensuite mettent en lumière la sélection qui s'opère entre les prétendants à ces actions, dans leur mise en œuvre concrète. Ces actions ne peuvent pas toujours inclure l'ensemble des publics visés. Cela amène les agents en charge des actions à opérer une sélection, sur des critères plus ou moins explicites et objectifs. Les objectifs – le plus

souvent chiffrés – des politiques publiques et de leurs commanditaires les enjoignent en effet à atteindre certains résultats. Cela conduit ces professionnels à opérer une sélection parmi les candidats, à constituer littéralement leur public au sens d'un public ajusté à leurs conditions (c'est-à-dire aux contraintes avec lesquelles ils doivent réaliser leur travail). Cette sélection opère en fonction de dispositions visibles et de l'identification des signes manifestes d'une stabilité supposée garantir l'entrée en formation, ce qui a pour effet de ne retenir que les candidat.e.s les plus proches de l'emploi (Mazaud et Morel, 2015). La contribution de **J. Zaffran** et **J. Vollet** décrit la configuration de quasi-marché de ces dispositifs (à partir du cas de l'E2C et de l'EPIDE) et les caractéristiques (du territoire, des situations des jeunes, des professionnels qui sont en charge de leur sélection) qui amènent des jeunes à ne pas s'orienter vers ces dispositifs ou à ne pas être sélectionnés.

31 Des appropriations qui varient

Si l'on veut bien admettre que la mise en œuvre des programmes de deuxième chance les apparente à des entreprises de (re)socialisation, ces programmes peuvent être vus comme destinés à changer les personnes, à produire des changements chez elles, comme évoqué par le sociologue américain Howard Becker (2006). Le travail éducatif auquel ils donnent lieu vise la conversion, ou tout au moins la métamorphose, la transformation (Darmon, 2007) de ces personnes. Saisir sa chance consiste, sous cet angle, à faire allégeance, à devoir se racheter, ce que l'article de J. Zaffran et J. Vollet rappelle.

Des outils ont été formalisés (notamment autour du projet, mais pas seulement) pour permettre aux accompagnants de guider, sur ce chemin, les individus dont ils ont la charge. Cela ne va toutefois pas sans limite, car les personnes que ces institutions s'efforcent de (re)socialiser ne se conforment pas toutes, pas complètement, pas tout le temps, etc., voire se montrent réticentes. De ce point de vue, les articles de **M. Loquais** et **I. Houot**, ainsi que celui de **F. Asséré** sont de nature à décevoir les responsables de ces institutions.

Ces perspectives sont cependant susceptibles de permettre de (se) poser des questions d'une autre nature qu'évaluative (l'action de l'institution est-elle efficace ?), à commencer par celle de savoir ce qui se passe vraiment dans le cadre de l'accompagnement dont bénéficient les publics. Les institutions observées s'avèrent, dans les faits, moins être les lieux où des individus sont placés sous l'emprise de règles déterminées par les concepteurs et autres responsables des programmes, que ceux d'une confrontation entre des normes différentes.

Du côté des organismes s'employant à mettre en œuvre des programmes, on peut se demander ce qu'ils font aux personnes, quels sont les processus de socialisation institutionnelle concrets mis en œuvre par ces organisations et leurs agents ? Qu'y apprennent

les personnes et quel type d'individu cherche-t-on, par le biais d'un ensemble d'apprentissages, à construire, à produire ?

D'un autre côté, il faut compléter cette première approche par un examen des appropriations effectives de ces programmes par les publics accueillis et de leurs intérêts – dans leur hétérogénéité de caractéristiques, de ressources et de parcours. S'approprier, c'est-à-dire se saisir de ce qui est proposé non pas en fonction de ce qui est couché sur le papier, mais eu égard aux propriétés, aux intérêts et aux perspectives portés par les candidat.e.s (Lignier, 2012). Si ces actions sont pensées et élaborées en fonction d'objectifs fixés du côté de l'insertion sociale et professionnelle, il peut y avoir un décalage avec ce que les jeunes en perçoivent, mais aussi avec ce qu'ils viennent y chercher, qui peut apparaître comme tout à fait périphérique, voire non prévu, par leurs concepteurs et ceux qui les mettent en œuvre.

Mais force est de constater qu'être dans des dispositifs de deuxième chance permet d'occuper une place, d'avoir accès à certaines ressources, de bénéficier en somme de ce que Serge Paugam a appelé protection et reconnaissance, des supports qu'on peut mobiliser face aux aléas de l'existence, et une valorisation de soi (Paugam, 2014), permettant d'atténuer des difficultés, sans pour autant que cela rende nécessaire, à l'issue, l'insertion professionnelle visée. Finalement, il convient de se demander ce que la rencontre des parcours des individus « accueillis » et des modalités de leur prise en charge institutionnelle produit.

4 | Les dynamiques de reconfiguration du travail d'accompagnement

Il s'avère que les professionnels eux-mêmes se caractérisent par une relative diversité, une hétérogénéité de pratiques et de parcours. Il en résulte l'absence d'un ethos professionnel convergent ou harmonisé (Fusulier, 2011) du fait des expériences personnelles et professionnelles des agents de ces actions, issus de différents champs professionnels (enseignants, formateurs, animateurs). Il n'y a pas de formation, un cadre d'action ou des objectifs communs qui forgeraient une professionnalité unifiée.

Ce faisant, les professionnels ne sont pas non plus une médiation de la mise en œuvre des programmes de deuxième chance qu'il faut ignorer. Les caractéristiques propres aux agents agissant au nom des institutions – c'est-à-dire plus généralement de l'État, des pouvoirs publics centraux ou locaux – entrent nécessairement en jeu : « *Nous devons avoir une connaissance détaillée du type de relations sociales à l'intérieur de l'institution socialisante puisque celles-ci affectent la personne qui est changée* », écrivait Howard Becker (*op. cit.*).

Des luttes sont d'ailleurs susceptibles de se manifester autour de la définition de ce qu'il convient de faire, de la manière dont il convient, au regard de l'intérêt général, de mener l'accompagnement, de le gérer aussi à l'échelle de tout un réseau. **E. Leclercq** et **L. Béjot** parviennent à saisir ce type de luttes sur le vif, à l'occasion de la réorganisation d'un réseau

E2C et de ses conséquences. Ainsi, de nouvelles modalités de travail sont alors valorisées, qui attirent de nouvelles recrues et conduisent d'autres personnels à partir.

Ce travail d'accompagnement s'avère donc susceptible d'une définition (en) pratique à la croisée des caractéristiques des professionnels qui le mettent en œuvre, des injonctions fortes qui leur sont faites – y compris indexées à des éléments financiers, de rentabilité. Leur professionnalité ne semble pas définissable une fois pour toutes. Elle peut être rendue difficile, exiger tout au moins des recompositions à l'échelle individuelle et au niveau des collectifs de travail. Les injonctions qui pèsent sur cette professionnalité sont d'ailleurs elles-mêmes susceptibles d'évoluer.

Travailleurs du/au front, c'est par les professionnels que passent les transformations plus générales et politiques souhaitées en matière d'accompagnement, de l'État ou de ceux qui agissent en son nom, visant à subvertir les modalités habituelles de faire. C'est ce qu'impose, par exemple, le développement d'une administration sans guichet (au sens de ce qu'Aurélien Buffat désigne par « *street level bureaucracy* ») que documentent, à l'échelle d'une enquête ethnographique, **G. Houdeville** et **P. Moulévrier**.

51 Donner sa chance et sujétions normatives

Enfin, le texte de **C. Rothé** montre comment une partie de la population qui pourrait être catégorisée sans diplôme et sans emploi ne passe pas (du moins pas encore) par les actions que nous avons identifiées comme de deuxième chance, parce qu'elle ne possède pas les dispositions implicites requises pour entrer dans ces dispositifs. Ce texte rejoint ainsi une préoccupation signalée plus haut. Mais cet article, relatif à un dispositif « à bas seuil d'exigences », destiné aux « jeunes errants », tranche par rapport aux autres articles du numéro. En effet, les professionnels impliqués ne sont pas préoccupés par le souci de mettre les personnes dont ils ont la charge aux normes de l'emploi, mais pour l'essentiel, par celui de maintenir le lien avec les personnes qu'ils ont pour mission d'accompagner (Ion, Ravon, 2012).

Ainsi, il éclaire les autres contributions de ce numéro en levant le voile sur les sujétions normatives auxquelles sont astreints les dispositifs, et les personnes qui y accèdent. En effet, l'accompagnement est subordonné, d'une part, au soutien familial et à des ressources associées dont les personnes prises en charge sont supposées bénéficier par ailleurs. D'autre part, cet accompagnement a pour objectif impératif de placer (plus ou moins rapidement) les personnes en emploi ou tout du moins en formation dans la perspective d'un emploi. Les professionnels étudiés par C. Rothé peuvent se distancier de ces visées de travail vers l'emploi ou la qualification. Ils révèlent ainsi combien les autres ont plus de mal à s'y soustraire.

Le dernier article du dossier a le mérite de souligner que l'encadrement de la population pas ou peu qualifiée, sortie plus ou moins précocement du système d'enseignement, ne vise pas toujours, en France, l'accès rapide au seul « support d'existence » qu'est l'emploi (*via* la formation). Le cas, étudié par **F. Pirone**, du micro-lycée, dont l'objet est de proposer aux jeunes sortis du système éducatif de préparer l'examen du baccalauréat, le montre. L'exploration de ce terrain à l'international (en Argentine) permet aussi à son auteur d'attester de l'existence de dispositifs de prise en charge des moins qualifiés dont les buts assignés se situent davantage du côté de la participation citoyenne... Cela est à rapprocher des dispositifs français, dont nous sommes partis au début de cette introduction : l'EPIDE communique aujourd'hui sur le programme citoyen que sa formule implique, parle du « *bon quotient citoyen* » des jeunes passés par lui, faisant apparaître plus que jamais le caractère moral de cette forme d'encadrement de la jeunesse que l'école a échoué, une première fois, à imposer.

Etudier des dispositifs dits de deuxième chance revient aussi à interroger l'encadrement des manières de vivre, de se présenter, des individus visés et, finalement, à porter l'attention sur ce qui est implicitement transmis et évalué à l'école. Ces dispositifs semblent tout désignés pour remplir ce que Durkheim appelait la « *fonction d'intégration morale* » que l'école est supposée assurer, mais dont les jeunes sans diplôme ont été privés compte tenu de leurs parcours, souvent plus distants du monde scolaire et de ses pratiques de socialisation. Cela souligne encore le lien avec l'école des dispositifs et autres actions de deuxième chance, sous un aspect moins attendu.

Les dispositifs étudiés permettent de distinguer des points communs dans la mise en œuvre de ces actions, quelles qu'elles soient, et donc dans la configuration de cette deuxième chance. En effet, intégrant les jeunes sur des temps plus ou moins courts (moins d'un an pour la plupart), la deuxième chance se présente comme une somme d'efforts supposés réaliser le travail de socialisation et d'intégration à la société, à distance d'une école refusée ou mise temporairement en suspens. Ce travail est celui que le système d'enseignement se doit aussi de réaliser en parallèle de sa fonction de transmission de connaissances et d'une culture nationale. Ainsi, les dispositifs étudiés mettent en œuvre, sur un mode explicite, la fonction d'intégration morale que l'école réalise en grande partie de manière implicite.

■ Bibliographie

- Barrère A. (2013), « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire », *Carrefours de l'éducation*, 36, pp. 95-116.
- Becker H. (2006), « Le soi et la socialisation de l'adulte », in Becker H., *Le travail sociologique. Méthode et substance*, Fribourg, Academic Press Fribourg, pp. 379-397.

- Bernard P.Y. (2015), « Pourquoi considérer le décrochage scolaire comme un problème ? », *La Vie des idées*, 21 avril. URL : <http://www.laviedesidees.fr/Pourquoi-considerer-le-decrochage-scolaire-comme-un-probleme.html>.
- Blaya C. (2010), *Décrochages scolaires, l'école en difficulté*, Bruxelles, De Boeck.
- Buffat A. (2015), "Street level bureaucracy and E-government", *Public management review*, vol. 17/1.
- Commission européenne (1995), *Enseigner et apprendre, vers la société cognitive. Livre blanc sur l'éducation et la formation*, Bruxelles, Commission européenne.
- Darmon M. (2007), *La socialisation*, Paris, Armand Colin.
- Denecheau B., Houdeville G., Mazaud C. (2015), *A l'école de l'autonomie. Epreuves et enjeux des dispositifs de deuxième chance*, Paris, L'Harmattan.
- Dubar C. (1987), *L'autre jeunesse. Jeunes stagiaires sans diplôme*, Lille, PUL.
- Frandji D. & Rochex J.-Y. (2011), « De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux "besoins spécifiques" », *Education & Formations*, 80, pp. 95-108.
- Fusulier B. (2011), « Le concept d'éthos. De ses usages classiques à un usage renouvelé », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42(1), pp. 97-109.
- Ion J., Ravon B. (2012), *Les travailleurs sociaux*, Paris, La Découverte.
- Isambert-Jamati, V. (1985). « Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme "problème social" dans les milieux pédagogiques français », in Plaisance É., *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, éd. du CNRS.
- Lignier W. (2012), *La petite noblesse de l'intelligence : une sociologie des enfants surdoués*, Paris, La Découverte.
- Mazaud C., Morel S. (2015), « Les comptes à rendre de l'insertion », in Denecheau B., Houdeville G., Mazaud C., *A l'école de l'autonomie. Epreuves et enjeux des dispositifs de deuxième chance*, Paris, L'Harmattan, pp. 55-82.
- Millet M., Thin D. (2005), *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF.
- Millet M., Thin D., (2014), « De la rupture à la remédiation scolaire, et après ? L'exemple de collégiens passés par un dispositif relais », in Berthet T., Zaffran J., *Le décrochage scolaire. Enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation*, Rennes, PUR, pp. 127-153.
- Millet M., Moreau G (2011), *La société des diplômés*, Paris, La Dispute.
- Paugam S. (2014), *L'intégration inégale. Force, fragilité et ruptures des liens sociaux*, Paris, PUF.

Zaffran J. (2014), « Le décrochage de haut en bas », in Berthet T., Zaffran J, *Le décrochage scolaire. Enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation*, Rennes, PUR, pp. 43-61.

Zaffran J. (2015), « Raccrocher et s'accrocher à un internat d'inspiration militaire. Le cas des décrocheurs scolaires qui s'engagent à l'EPIDE », *Revue française de sociologie*, vol. 56/2, pp. 331-356.

Zunigo X. (2013), *La prise en charge du chômage des jeunes*, Bellecombes-en-Bauges, Editions du croquant.