



Vulnérabilités scolaires et premier diplôme

Le décrochage à l'aune de la formation obligatoire jusqu'à 18 ans (FO18)

Amaranta Cecchini

Laure Scalabrin

François Rastoldo

Rami Mouad



Sommaire

1. Introduction.....	3
De la nécessité d'une formation certifiée.....	3
Des éléments pour une synthèse	3
2. Le décrochage scolaire à Genève : mesurer et agir	4
La mise en œuvre d'une politique de lutte contre le décrochage scolaire	4
Un focus sur la transition I, en lien avec des actions tout au long de la scolarité	6
L'évolution du décrochage à Genève	7
Après 18 ans.....	8
L'évolution du taux de certification	9
3. Qui sont les jeunes concernés et quel est leur vécu ?	9
Portrait socio-scolaire des jeunes du préqualifiant.....	9
Expériences des jeunes du préqualifiant.....	11
4. Un espace de préqualification recomposé et complexe	15
Augmenter l'offre, les effectifs, le périmètre et la durée de prise en charge	15
Diversité des dispositifs : accès, types d'encadrement et activités	15
5. Coordination entre les acteurs, cohérence des parcours.....	17
6. Devenir des jeunes, de l'accès à la formation certifiante au diplôme	20
Quelques écueils et difficultés sur la voie de la formation	20
La formation AFP	22
7. Expériences menées ailleurs	24
Objectiver le décrochage	24
La prévention.....	25
L'extension de la durée de formation	25
L'articulation du pédagogique, du socio-éducatif et du social	26
Suivre et soutenir dans la durée.....	27
La formation pour adultes comme outil de lutte contre le décrochage	27
8. Perspectives de recherche	28
Bibliographie.....	29
Travaux du SRED.....	29
...et d'ailleurs	30

1. Introduction

De la nécessité d'une formation certifiée

Aujourd'hui, se rendre à l'école pour y acquérir des connaissances et obtenir un premier diplôme est considéré en Suisse comme parfaitement « normal » et il est risqué de s'écarter de ce modèle pour plusieurs raisons. Le système de formation occupe une position centrale en qualité d'instance de socialisation, d'apprentissage et de certification des populations juvéniles (Glasman et Douat, 2011). De fait, la qualification scolaire (la certification ainsi que les compétences associées) est devenue une condition nécessaire pour une insertion sociale et professionnelle dans une société à la fois complexe et concurrentielle.

Ne pas avoir de certification place les jeunes dans une situation de double décalage : non seulement avec la majorité des autres jeunes, puisque près de neuf sur dix possèdent un premier diplôme et plus de la moitié a accompli une formation de niveau tertiaire (OFS, 2022) ; mais aussi avec les exigences du marché du travail, dont les emplois en croissance sont ceux qui exigent de plus en plus de qualifications, alors que ceux qui en exigent moins sont plutôt en régression (SRED, 2010). Ces décalages tendent d'ailleurs à augmenter, comme en témoigne la baisse de l'activité des jeunes sans qualification durant ces vingt dernières années, alors que le taux d'activité des diplômés est resté plus élevé et constant (OCDE, 2020).

Les jeunes sans qualification connaissent ainsi une transition lente vers l'emploi (Werquin, 1996), dans le cadre d'un processus de transition à « fragmentation marquée » (Keller et al., 2010), caractérisée par des combinaisons mouvantes de situations professionnelles, de formations et d'autres activités qui se succèdent ou s'imbriquent (Rastoldo et Mouad, 2016), impliquant des parcours complexes faits de « bifurcations tâtonnantes » (Berthet et al., 2008). Le risque de se retrouver sans emploi après une interruption de formation est notablement augmenté, comparativement aux jeunes diplômés qui se dirigent vers le marché du travail. D'ailleurs, les jeunes sans diplôme qui travaillent décrivent, plus que les autres, la précarité de leur emploi ainsi que l'insatisfaction de leur travail. Une minorité connaît également des glissements vers la désaffiliation professionnelle dès l'abandon de leur formation, en étant exclue durablement de tout emploi ou de toute formation. Notons cependant

qu'une voie d'intégration par le travail semble se stabiliser et qu'elle satisfait une part minoritaire de ces jeunes non qualifiés. À l'inverse, stabilité et satisfaction dans l'intégration professionnelle sont majoritaires chez les jeunes diplômés (Rastoldo et al., 2009). L'insertion à la vie active sans qualification n'est pas impossible, mais clairement difficile et risquée, et ceci de plus en plus en raison de l'évolution du niveau de formation de la jeunesse et des exigences du marché de l'emploi à Genève. Ces jeunes doivent donc faire face, sur le marché de l'emploi, à une concurrence accrue dans laquelle ils et elles ne sont pas en meilleure position, et à une mutation du marché de l'emploi dont ils peinent à répondre aux exigences.

Des éléments pour une synthèse

Le présent document propose une synthèse des travaux menés au SRED depuis plus d'une quinzaine d'années autour des problématiques du décrochage, des parcours de formation des jeunes en difficultés, des modalités de la transition entre l'école obligatoire et le secondaire II, ainsi que plus récemment de la mise en place de la formation obligatoire jusqu'à 18 ans (FO18).

L'ensemble des travaux du SRED, référencés en fin de document, sont disponibles sur le site internet du SRED¹. Ils fournissent des analyses plus fouillées de ces phénomènes et des illustrations ou données chiffrées plus exhaustives.

L'objectif de ce document est de lier ces différents travaux pour faciliter une vue d'ensemble de ces problématiques, d'exposer quelques principaux résultats et de souligner ce qui, au vu des analyses, nous apparaît comme des points d'attention susceptibles d'apporter des éléments de réflexion sur les actions à venir.

¹ [Analyser l'éducation | ge.ch](https://www.sred.ch)

2. Le décrochage scolaire à Genève : mesurer et agir

La mise en œuvre d'une politique de lutte contre le décrochage scolaire

L'entrée en vigueur de la formation obligatoire jusqu'à 18 ans (FO18) constitue un important chantier institutionnel depuis l'acceptation, en 2012, de la nouvelle Constitution genevoise, qui prévoit l'obligation de formation jusqu'à la majorité. Cette réforme, portée par le DIP, s'inscrit dans la continuité de différents travaux (notamment ceux liés à la commission EQIP et à l'évolution de CAP Formations) visant à augmenter le taux de certification, en cohérence avec l'objectif de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) d'amener 95% des jeunes à une certification de niveau secondaire II (CDIP, 2006)². Le SRED suit ces travaux de près en participant à des groupes de travail (Axe 4 – Fragilités), par l'évaluation de CAP Formations (Rastoldo, Mouad et Cecchini, 2016 ; Cecchini, 2016), par le développement des indicateurs du décrochage depuis 2017 (SRED, 2022b), et par une évaluation en trois phases entamée en 2019. Celle-ci doit se poursuivre en 2024, voire jusqu'à ce que les jeunes de la cohorte 2020-21 soient diplômés.

D'emblée, la transition I (passage entre le cycle d'orientation [CO] et le secondaire II) apparaît comme un moment charnière pour cette politique publique de lutte contre le décrochage scolaire. Dans le canton de Genève œuvrent déjà plusieurs instances et mesures actives à la transition I pour favoriser l'entrée, le maintien ou le retour en formation certifiante, notamment l'Information et l'orientation scolaires et professionnels (IOSP³), le Centre de formation préprofessionnel (CFPP) ou les dispositifs associatifs et communaux actifs dans la prise en charge de jeunes en situation de rupture scolaire. Le projet FO18 doit donc composer avec l'existant pour redéfinir la manière d'aborder cette transition pour les élèves vulnérables dans leur parcours scolaire. Cette double injonction à innover tout en se fondant sur des acquis et des contraintes préalables

constitue un défi crucial du processus de traduction de la nouvelle norme constitutionnelle en des instruments d'action publique (règlements, dispositifs, procédures, public-cible, etc.), soit sa mise en œuvre (Cecchini, Guilley et Jendoubi, 2019).

La réalisation de FO18 nécessite l'engagement de nombreux acteurs à l'interne et à l'externe du DIP, ceci à de multiples échelons organisationnels (directions générales, directions d'établissement, corps enseignant et autres professionnels « de terrain »). Ainsi, si la mise en œuvre de cette politique publique s'appuie sur le développement de mesures adressées aux jeunes (aspects opérationnels), elle mise également sur le développement du réseau d'interdépendances institutionnelles (aspects organisationnels) nécessaires pour le suivi des élèves et l'articulation des mesures (*id.*). À cet égard, les relations entre les acteurs de l'enseignement du secondaire I (CO) et ceux du secondaire II d'une part, et d'autre part le « partenariat » à établir avec des acteurs externes au DIP, sont des enjeux centraux de la réforme.

La direction du département puis la « cellule de réalisation FO18 » (associant secrétariat général, direction générale de l'enseignement obligatoire [DGEO], direction générale de l'enseignement secondaire II [DGESII] et la direction générale de l'office de la formation professionnelle et continue [OFPC]) déploient différentes stratégies pour susciter l'adhésion chez les acteurs concernés (gouvernance participative, politique partenariale, formation des acteurs). Les termes de « collaboration », « partenariat », « mise en commun », « transversalité », « casser les silos » deviennent des notions-phares pour les porteurs du projet. De plus, différentes instances de concertation, internes au DIP et avec des acteurs externes, sont mises en place, attestant d'une volonté de réunir différents intérêts et expertises pour construire un discours et des outils communs autour de la problématique du décrochage scolaire. La portée de ces instances est toutefois limitée. En raison du temps d'abord : les discussions ont principalement lieu pendant l'année qui précède la première rentrée sous ce nouveau régime et ces délais laissent relativement peu d'espace pour des échanges « de fond » réclamés par plusieurs acteurs⁴. Ensuite, la gouvernance reste très centrée sur le DIP alors qu'elle aurait pu, de l'avis de certains, associer notamment l'Hospice général

² CDIP (2006). Lignes directrices pour l'optimisation de la transition scolarité obligatoire – degré secondaire II. Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.

³ [IOSP | Site de l'enseignement - République et Canton de Genève](#)

⁴ Cette pression temporelle a également marqué d'autres réformes telles que CO22, la PES ou, plus récemment, EP21.

ou les départements de l'économie et de la cohésion sociale, et surtout, les milieux professionnels – ces derniers rejoignent les instances de concertation quelques mois avant la rentrée 2018. Enfin, le pouvoir décisionnel quant aux différentes options prises pour mettre en œuvre la réforme reste dans les mains du DIP, et plus particulièrement de la Cellule de réalisation.

Au final, le *statu quo* prime sur plusieurs aspects de la réforme. Ainsi, le projet initial de créer une « école de la transition » est abandonné au profit du maintien des principales structures organisationnelles déjà actives à la transition I (CFPP, préparatoire ECG, préparatoires professionnelles), dont l'action est complétée par de nouveaux dispositifs (modules FO18, devenus les Parcours individualisés [PI] à la rentrée 2021-22). Ceci n'est pas sans susciter des critiques chez certaines et certains qui voyaient dans FO18 une occasion d'innovations plus nombreuses sur le plan pédagogique, dans le suivi des jeunes en difficulté ou encore en termes de gouvernance au sein du département.

Malgré ces limites, la réforme entre en vigueur dans les délais et prend en charge plus de 1'465 jeunes dès la première rentrée, soit 622 de plus que les élèves du préqualifiant lors de la rentrée 2017-18 (SRED, 2022, indicateur 7). Lors de l'année scolaire 2018-19, FO18 touche principalement la prise en charge des élèves à l'interne du DIP, où elle participe aussi à redéfinir les relations entre ESI et ESII. Le dispositif « classe pilote ESI-ESII » en est un exemple (Scalabrini, Rastoldo et Cecchini, 2022). Lancé dans le sillage de la mise en œuvre de FO18, ce dispositif s'adresse aux élèves qui s'appêtent à quitter le CO pour entrer en formation à l'ESII, mais dont la situation scolaire présage une transition difficile⁵. Trois stages dans différents centres de formation professionnelle (CFP) ont pour but de leur ouvrir des perspectives de formation, avec une double visée de remobilisation et d'orientation. Concrètement, les élèves concernés intègrent ainsi les stages par rotation FO18, ce qui suppose une coordination entre le service Suivi de l'élève de la DGEO et la direction des parcours individualisés de la DGESII.

Un premier bilan de FO18 en juin 2019⁶ montre la nécessité de faire évoluer cette offre

et confirme le besoin d'établir des partenariats avec des dispositifs externes pour proposer une offre alternative aux jeunes les plus éloignés de la formation. Ces partenariats sont effectifs depuis 2019 et intègrent 12 dispositifs (cf. section 5).

Enfin, la gouvernance du projet évolue et à la rentrée 2020, la cellule de réalisation est dissoute. Les directions générales (DGEO et DGESII) sont chargées dorénavant de poursuivre cette politique publique.

Point d'attention

Lors des travaux préparatoires et à l'entrée en vigueur de FO18, le message adressé à l'ensemble des professionnels et professionnelles du DIP était que la lutte contre le décrochage scolaire est l'affaire de tous. Qu'en est-il alors que la phase de mise en œuvre est formellement terminée ? Avec l'institutionnalisation d'un nouvel espace de préqualification, le risque existe de voir s'installer une certaine division du travail entre le personnel travaillant auprès de ces élèves et les autres professionnels, ces derniers leur déléguant la prise en charge des plus fragiles. Ainsi, si FO18 est aujourd'hui réalisée, la lutte contre le décrochage scolaire doit se poursuivre à tous les échelons et à toutes les étapes du parcours scolaire. Elle doit pour cela mobiliser les professionnels et professionnelles au-delà de ceux et celles qui accompagnent les élèves lors de la transition I, à savoir à celles et ceux en amont de la transition (primaire et CO) et à l'ESII.

Par ailleurs, la pérennisation des structures de préqualification ne doit pas empêcher de penser des modalités pédagogiques et organisationnelles alternatives qui rendraient cette politique publique plus efficace. Les travaux menés dans différents dispositifs du DIP pour mieux répondre aux besoins des jeunes poursuivent d'ailleurs cet objectif (p. ex. organisation et contenu des PI ou évolution du CFPP).

⁵ Il s'agit, plus précisément, d'élèves de 11^e CT non promus au premier trimestre.

⁶ DIP. *Formation obligatoire jusqu'à 18 ans (FO18). Premier point de situation. Communiqué de presse du DIP du 4 juin 2019.* Il fait notamment suite au rapport Tournier (2019).

Un focus sur la transition I, en lien avec des actions tout au long de la scolarité

La formation obligatoire jusqu'à 18 ans (FO18) s'est concrétisée, dès 2018, en étoffant les mesures préqualifiantes destinées aux jeunes qui n'arrivaient pas à entrer directement, après le CO, dans une filière du secondaire II, menant à un diplôme, ou qui n'arrivaient pas à s'y maintenir. Cette politique publique s'est donc centrée sur la transition I. Mais si l'on retient, par hypothèse, l'importance de lutter contre l'échec scolaire tout au long de la scolarité obligatoire, il convient de souligner la dimension processuelle du décrochage. Les jeunes qui interrompent prématurément leur formation tendent largement à avoir connu des parcours scolaires émaillés de difficultés, parfois dès le début de la scolarité (Petrucci et Rastoldo, 2015 ; SRED, 2022, indicateur 8). Ces difficultés, lorsqu'elles sont insuffisamment comblées, se cumulent et risquent de conduire à un décrochage à l'issue de l'obligation scolaire.

Dans ce domaine, il faut relever diverses actions mises en œuvre depuis plusieurs années au sein de l'école genevoise pour pallier les difficultés scolaires des enfants dès leur apparition. Le dispositif REP, appliqué aux établissements scolaires regroupant une forte proportion d'élèves socialement moins favorisés, consolide l'équipe enseignante et étoffe le soutien socio-éducatif au sein de l'établissement et au service des familles. Une équipe socio-éducative renforcée permet une meilleure articulation de l'aide dispensée aux élèves vulnérables et à leur famille (Jaeggi et Osiek, 2007). Au niveau des résultats scolaires des élèves, une évaluation faite lors de la première mise en œuvre du projet ne permettait pas de conclure à une différence avec les autres écoles comparables (Soussi et al., 2008) mais depuis, certaines mesures de soutien se sont généralisées, notamment dans le domaine de l'apprentissage en lecture et demanderaient une évaluation actualisée. Dès 2015, l'introduction d'équipes pluridisciplinaires dans les écoles primaires concourt aussi à renforcer l'encadrement des élèves vulnérables. Ces équipes sont des ressources allouées aux élèves directement et aux enseignants pour apporter un regard et un soutien complémentaire aux élèves qui en ont besoin. Son implantation constitue un jalon de plus dans la dynamique de détection précoce des élèves en difficulté à l'école pour agir au plus tôt après l'apparition de ces difficultés. L'aspect pluriprofessionnel de ce programme relève d'une organisation parfois délicate à mettre en œuvre, mais per-

met dans les faits des progrès dans le soutien individualisé des plus fragiles (Jendoubi et al., 2017). Plus récemment, le projet EP21 de l'école primaire, en phase d'implémentation sous la forme d'un projet d'innovation pédagogique, modifie les conditions d'évaluation afin de les articuler davantage aux apprentissages des élèves, notamment lors des premiers degrés (secrétariat général du DIP, 2022).

Au niveau du CO, la tentative de réforme de l'organisation du secondaire I relevait aussi de ce souci d'intervenir en amont. Ce projet (CO22) visait à maintenir plus longtemps un co-enseignement de tous les élèves, afin d'éviter les effets négatifs d'une mise en section trop précoce qui tend à écarter celles et ceux les plus en difficultés de certains objectifs de l'enseignement. Il s'agissait de garder tous les jeunes dans une dynamique de transition directe vers des formations de niveau secondaire II certifiantes et d'apporter les soutiens nécessaires de manière plus souple, sans précéder trop tôt les possibilités d'orientation⁷. Cette réforme a été refusée en votation populaire au printemps 2022. Ces innovations (et d'autres encore), pas nécessairement toutes articulées dans une politique scolaire planifiée, ont en commun d'affiner, de compléter, de généraliser des dispositifs de lutte contre l'échec scolaire à l'école obligatoire, parfois dès le début de la scolarité.

Enfin, à l'ESII, l'établissement Lullin vise à prendre en charge les élèves à risque de décrochage dans les filières générales (Mouad et al., 2019). Il accueille environ 40 élèves par année. Une équipe pluriprofessionnelle prend en charge les élèves et propose des réponses coordonnées à leurs difficultés. Lullin accueille un public singulier d'élèves par rapport à la population des décrocheurs. En effet, les jeunes accompagnés par l'établissement Lullin présentent un profil social plus favorisé et ont connu des parcours scolaires moins difficiles que ceux habituellement relevés chez les décrocheurs. Les difficultés rencontrées par ces jeunes proviennent essentiellement d'un cumul de difficultés extrascolaires (avec une prévalence des difficultés psychologiques) ainsi que d'un absentéisme important. Ce résultat nous rappelle qu'au-delà des tendances générales, les décrocheurs restent une population hétérogène (Fortin et al., 2006), les jeunes pris en charge à Lullin correspondant davantage aux décrocheurs dits « discrets ». À la sortie du dispositif, le taux de jeunes en formation est

⁷ Pour une analyse du fonctionnement de l'actuelle structure du CO, cf. Evrard, Petrucci et Rastoldo, 2019.

particulièrement élevé (87%). L'encadrement à la fois intensif et coordonné implique qu'il est difficile pour Lullin d'accueillir plus d'élèves, tout en garantissant la même qualité d'accompagnement. Le contexte actuel d'augmentation des difficultés psychologiques chez les élèves fait écho à l'une des pistes évoquées dans le cadre de ce rapport (Mouad et al., 2019), en lien avec le développement de la capacité d'accueil de Lullin. La réflexion portait sur le développement d'« antennes Lullin », ou de « petits Lullin », avec l'idée de reproduire la structure et le fonctionnement de ce dispositif dans d'autres lieux.

Malgré ces différentes mesures opérant tout au long de la scolarité et depuis l'instauration de FO18, les orientations des jeunes issus du CO sont restées sensiblement identiques. Ils et elles sont, depuis plus d'une dizaine d'années, environ 15% à ne pas pouvoir entrer directement dans une filière certifiante du secondaire I, « coincés » en quelque sorte entre des formations en école pour lesquelles ils ne remplissent pas les conditions d'admission et des apprentissages en alternance pour lesquels ils n'arrivent pas à se faire engager, car leur profil est rarement retenu par les entreprises formatrices qui tendent à privilégier des candidats plus âgés et scolairement moins fragiles. Cette situation est clairement en lien avec le niveau scolaire puisque parmi les élèves de la filière élémentaire (CT), environ 85% sont dans ce cas (SRED, 2022a, indicateur D4). L'instauration de FO18 n'a donc pas modifié la proportion d'élèves vulnérables dans leur formation à l'issue de l'école obligatoire.

Point d'attention

FO18 propose un soutien lors de la transition I pour pallier les difficultés multiformes des jeunes à risque de rupture. Les difficultés scolaires sont centrales dans ce phénomène et sont souvent manifestes tôt dans la scolarité des jeunes. Le soutien (curatif) à partir de 15 ans pourrait s'articuler davantage encore avec un soutien préventif accentué tout au long de la scolarité, pour les élèves les plus à risque de « décrochage à venir ».

L'évolution du décrochage à Genève

Depuis la mise en place de FO18, on ne compte quasiment plus de décrocheurs de moins de 18 ans à Genève : en 2020-21, ils représentent 0.2% de la cohorte, soit 31 jeunes le plus souvent encore en lien avec le système de formation⁸. En ce sens, l'obligation de formation est réalisée, et ce quasiment dès l'année 2018-19 (indicateur 1). Dans le même temps, le décrochage de jeunes majeurs s'est accru, mais dans une moindre mesure. Ainsi, le taux de décrochage a globalement diminué mais il s'est en partie reporté après 18 ans. Un « effet de seuil » apparaît nettement avec une certaine translation du décrochage des mineurs vers des décrochages de majeurs. En d'autres termes, à une intégration de toutes et de tous dans le système de formation jusqu'à 18 ans correspond un plus grand nombre de jeunes qui quittent toute formation (ou qui en sont exclus) à leur majorité.

Ces chiffres proposent une vision dichotomique du décrochage (en décrochage vs en formation) qu'il importe de dépasser pour mieux comprendre le phénomène et son évolution – à considérer sur un continuum. Aujourd'hui, le décrochage des mineurs est jugulé car elles et ils sont quasiment tous inscrits dans une formation qualifiante ou préqualifiante jusqu'à leur majorité. Or, avant FO18, des jeunes en décrochage fréquentaient des structures de soutien pour raccrocher à une formation, mais étaient considérés sans formation (les mesures associatives et CAP Formations n'étaient pas considérées comme telles). Et depuis FO18, le fait que des jeunes soient inscrits à des formations préqualifiantes ne signifie pas qu'ils et elles y participent effectivement, l'absentéisme dans certaines mesures étant notablement élevé⁹.

S'il a diminué en nombre et s'avère quasiment jugulé pour les mineurs, le décrochage présente, avant ou après FO18, une structure comparable. Les jeunes décrochent surtout au début du secondaire II, après une formation préqualifiante ou une première année quali-

⁸ Ces jeunes sont souvent en contact avec la direction générale du secondaire II et en phase de recherche d'une solution de formation ou alors ce sont des jeunes très proches de leurs 18 ans, peu preneurs d'une solution et pour lesquels un processus d'affectation obligatoire prendrait un temps qui irait au-delà de leur majorité.

⁹ Une étude du SRED, lancée à la fin de l'année 2022, s'intéresse à l'absentéisme scolaire dans la manière dont s'en saisit l'institution (définitions, quantification, prise en charge) et dans son vécu par les jeunes concernés et leurs familles.

fiance (dans 60% des cas environ). La sortie des programmes de préqualification reste un moment particulièrement exposé aux risques de décrochage (taux de décrochage de 25% en 2021). Les structures d'accueil, les formations duales et l'ECG sont ensuite les filières de formations qui comptent les plus forts taux d'interruption prématurée de la formation (de 9% à 6%). À l'inverse au Collège, le décrochage est marginal (inférieur à 1%) (indicateur 1).

Point d'attention

Les chiffres du décrochage (à savoir une quasi-disparition des mineurs décrocheurs) peuvent cacher la fragilité d'une insertion en formation ou les actions et les ressources qui, même en situation de décrochage, rapprochent d'une formation. À cet égard, l'absentéisme constitue un défi majeur dans les dispositifs de préqualification.

La quasi-disparition du décrochage scolaire, contenu administrativement depuis l'entrée en vigueur de FO18, a ainsi laissé place à un absentéisme structurel, de l'avis des professionnelles et des professionnels. Celui-ci semble d'ailleurs particulièrement important à l'approche de la fin de l'année scolaire, lorsque l'urgence de l'insertion devient plus prégnante et que les jeunes se trouvent plus directement confrontés à l'épreuve de l'entrée en formation. Les difficultés objectives d'accéder à un apprentissage expliquent en partie ce découragement. En effet, à mesure qu'augmente l'insertion des jeunes les plus fragiles, celle-ci devient plus difficile pour celles et ceux qui restent, car ce sont les plus vulnérables et ils et elles ont déjà un parcours marqué de nombreux échecs d'insertion.

Après 18 ans

Dès les prémises de l'introduction de FO18, des craintes ont été exprimées sur la possibilité qu'un renforcement des mesures de soutien aux mineurs se fasse au détriment des majeurs qui décrochent. Dans les faits, la principale mesure du DIP pour soutenir les jeunes en décrochage de plus de 18 ans était et reste CAP Formations. D'une part, le taux de celles et ceux qui passent par cette mesure est d'environ 45% (sans préjuger de leur persévérance

au sein de cette mesure). Ce taux est stable depuis FO18 et un peu plus élevé par rapport à la situation qui prévalait avant FO18 (40%) (SRED, 2022b, indicateur 2). La transition vers CAP Formations est aussi un peu plus rapide (*id.*, indicateur 3). D'autre part, plus de la moitié des jeunes qui ont été suivis par CAP Formations alors qu'ils étaient mineurs, poursuivent cette mesure une fois leur majorité atteinte, et cette proportion tend à se renforcer (*id.*, indicateur 2). L'introduction de FO18 n'a donc pas conduit à une moindre couverture des mesures de soutien destinées aux majeurs qui décrochent.

Après la majorité, le décrochage se combine plus souvent avec d'autres transitions. Les témoignages des jeunes, mais aussi des professionnels qui les encadrent font état de difficultés d'insertion sociale et économique plus fréquentes (précarité, logement, accès à une vie autonome) et d'un système d'encadrement qui change et peut-être s'affaiblit (mesures spécifiques pour mineurs qui prennent fin même si parfois elles débouchent sur d'autres). Le passage à l'âge adulte est à la fois espéré mais aussi craint car il ne se présente pas sous la configuration la plus confortable pour ceux qui quittent leur formation prématurément (Cecchini, 2016 ; Cecchini et Scalabrini, à paraître). Le décrochage de la formation est souvent une transition manquée vers les formations de niveau secondaire II et participe de la fragilité à la transition plus générale à l'âge adulte.

Point d'attention

Si le « filet de sécurité » institutionnel que procure FO18 permet bel et bien de mieux sécuriser les parcours de formation des jeunes mineurs, le passage à la majorité s'accompagne d'un effet de seuil dans l'accès à des mesures de soutien qui deviennent plus difficilement (voire non) accessibles à celles et ceux qui ont atteint leur majorité. Renforcer la continuité de ces soutiens pour les jeunes majeurs, y autoriser un accès facilité (mais non obligatoire), voire consolider ou développer des mesures spécifiques sont autant d'actions qui pourraient mieux soutenir les jeunes scolairement vulnérables dans cette transition vers l'âge adulte.

L'évolution du taux de certification

Il est trop tôt, quatre ans après l'introduction de FO18, pour évaluer l'impact de cette politique publique sur le taux de certification. Les jeunes qui ont eu des difficultés à intégrer une formation certifiante en ont souvent aussi pour la terminer. De fait, les parcours de formation sont souvent rallongés (réorientations, redoublements, interruptions temporaires de toute formation). On peut néanmoins relever que le taux de certification de niveau secondaire II, initialement bas en comparaison nationale, tend à augmenter durant ces cinq dernières années. Il se rapproche de la moyenne suisse, en relevant les effets des aménagements liés à la crise sanitaire (Covid-19) qui ont, à Genève, augmenté notablement le taux de certification en 2020 (SRED, 2022b). À ce stade, on ne peut que relever la tendance plutôt positive de l'évolution du taux de certification dans lequel s'inscrit (et auquel participe probablement) FO18.

Point d'attention

Le taux de certification des jeunes passés par le préqualifiant est – et s'annonce pour les années à venir – notablement plus bas que pour celles et ceux directement entrés en formation (cf. section 6).

Cependant, l'enjeu des difficultés que rencontrent les jeunes après avoir commencé une formation dépasse ce seul public et aucune formation certifiante n'est épargnée par le décrochage. Le taux d'abandon est plus élevé à l'École de culture générale, avec 40% des jeunes qui n'obtiennent pas de titre six ans après l'entrée en formation. Pour la formation professionnelle, les taux de jeunes sans certification oscillent entre 19% pour le plein temps et 27% pour le dual et l'AFP.

Au Collège, ce taux est plus faible puisque seuls 9% des jeunes sont sans certification six ans après l'entrée en formation.

Ces données (SRED, 2022a, indicateur D5) illustrent la marge de progression possible pour accompagner les jeunes durant les formations certifiantes aussi bien générale que professionnelle, par l'intermédiaire de mesures de soutien.

3. Qui sont les jeunes concernés et quel est leur vécu ?

Portrait socio-scolaire des jeunes du préqualifiant

Le portrait socio-scolaire des jeunes du préqualifiant est en large concordance avec celui que l'on peut faire des jeunes en rupture de formation (Rastoldo, Mouad et Cecchini, 2016 ; Petrucci et Rastoldo, 2015), ou des plus jeunes qui ont fréquenté la classe pilote ESI-ESII (Scalambrin, Rastoldo et Cecchini, 2022). Des difficultés scolaires, un engagement faible dans la formation et le sens de cette dernière qui n'est pas toujours perçu se renforcent mutuellement, souvent en interaction avec des fragilités sociales et personnelles.

Plus en détail, les jeunes décrocheurs ou à risque de décrochage sont plus fréquemment des garçons, issus de milieux sociaux peu favorisés et migrants ou enfants de migrants (cf. notamment SRED, 2022c, indicateur 1). D'une façon générale, l'interruption prématurée de la formation s'intègre clairement dans la problématique plus générale de l'inégalité des chances de formation selon le milieu d'origine. Relevons toutefois que si les tendances sont nettes, il ne s'agit pas non plus de déterminisme absolu. On trouve aussi chez les décrocheurs des jeunes Suisses, francophones et issus de milieux favorisés, mais dans des proportions (très) différentes. Et à l'inverse, tous les garçons issus de milieux modestes et de la migration ne connaissent pas de difficultés à entrer en formation.

Tableau 1. Facteurs de décrochage, problématiques sous-jacentes et domaines d'action

Déficit de performances	<p><i>Problématique pédagogique</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Soutien scolaire sectoriel dans une/des discipline(s) ou soutien plus général (métier d'élève)
Déficit d'engagement	<p><i>Problématique pédagogique</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Questions d'orientation, sentiment de contrôle, d'auto-efficacité, participation, compréhension des attentes, etc. <p><i>et socio-éducative</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Confiance, sens donné à la formation, motivation, etc.
Déficit de disponibilité à la formation	<p><i>Problématique socio-éducative</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Rapport aux apprentissages, accord entre sa situation et les exigences scolaires <p><i>et problématique sociale</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Prise en charge pour régler les conditions de vie qui limitent ou empêchent le jeune d'entrer dans le « contrat scolaire »
Environnement de la formation déficient	<p><i>Problématique organisationnelle et relationnelle</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Nécessité de faire alliance, de construire une reconnaissance réciproque (qualité du lien et du cadre)

Ces jeunes sont généralement dans une situation de déficit de performances scolaires, c'est-à-dire qu'ils et elles n'arrivent pas à répondre aux exigences scolaires de la filière de formation fréquentée ou à laquelle ils et elles aspirent. Deux autres dimensions caractérisent leur situation scolaire. Ils et elles déclarent également aussi fréquemment peiner à trouver les bonnes stratégies pour pallier leurs difficultés (Kaiser et al., 2007) et ceci entrave leurs efforts de rattrapage scolaire. Leurs parcours sont, de plus, souvent émaillés de difficultés scolaires depuis bien avant la situation de décrochage (ou de risque de décrochage) : par exemple des redoublements, des passages par l'enseignement spécialisé, par des classes ateliers (SRED, 2022c, indicateur 8 ; Petrucci et Rastoldo, 2015). Ces parcours montrent des difficultés scolaires qui ont été insuffisamment comblées et qui se sont « sédimentées », conduisant, à un moment donné, à l'impossibilité de poursuivre une formation dans une filière certifiante. En ce sens, le décrochage (et le risque de décrochage) est un processus largement entamé durant l'école obligatoire. Le risque de rupture est donc une combinatoire multiplicative de difficultés scolaires qui se sédimentent au long du parcours de formation (surtout) et de fragilités sociales (en plus).

La perte d'intérêt, de motivation à poursuivre une formation (ou la formation commencée) constitue une autre raison du décrochage (Petrucci et Rastoldo, 2015). Le sentiment de n'avoir pas pris (ou pu prendre) la bonne orientation, de ne pas faire des activités jugées intéressantes concourt à ce déficit d'engagement

dans la formation et au fait que les jeunes s'en détournent à un moment donné. Enfin, ils et elles se déclarent pris par d'autres problématiques suffisamment « envahissantes » pour empêcher d'entrer dans le « contrat scolaire » (*id.*). Il peut s'agir de difficultés de santé, personnelles, financières, sociales, d'un travail concurrent, etc. Les jeunes sont en déficit de disponibilité à la formation, leur vie sociale et personnelle les détournant, en tout cas à un moment donné, de tout investissement dans ce domaine.

Déficit d'engagement, de performances et de disponibilité à la formation constituent le triptyque majeur des raisons d'interruption énoncées par les jeunes et, de fait, des dimensions essentielles d'un soutien aux jeunes en difficulté. Un peu moins souvent évoqué par les jeunes, qui citent d'abord des facteurs qui sont plutôt de leur ressort, le sentiment d'avoir évolué dans un environnement de formation déficient est néanmoins assez présent. N'avoir pas assez été encouragé, soutenu, se sentir victime d'injustices, évoluer dans un cadre trop rigide, avoir connu une mauvaise intégration dans son environnement de formation sont aussi des circonstances qui participent à la dynamique du décrochage¹⁰. Les motifs d'interruption se différencient peu selon les filières de

¹⁰ Ces différentes raisons du décrochage sont assez transversales aux différentes recherches (qualitatives et quantitatives) menées auprès des jeunes, et se retrouvent aussi dans les propos des parents de ces jeunes (Cecchini, 2016 ; Scalabrini et Cecchini, en cours).

formation. On interrompt une formation dans des proportions différentes, mais globalement pour les mêmes raisons dans toutes les filières de formation. Les motifs d'interruption sont, en revanche, partiellement liés à la probabilité de reprendre une formation l'année suivante. Si le jeune déclare que son interruption est due à des difficultés scolaires ou à un défaut de travail, il aura davantage tendance à reprendre une formation. Si les motifs déclarés sont des difficultés personnelles, la propension à reprendre une formation sera moindre (Petrucci et Rastoldo, 2015). Ces dimensions ne sont pas exclusives les unes des autres ; au contraire, elles tendent plutôt à « faire système » et à se développer ou s'inhiber de concert.

Les motifs du décrochage relèvent donc de dynamiques d'action différentes et s'agissant d'y remédier, l'intervention de différentes expertises est souvent nécessaire. Ces dynamiques débordent largement de l'activité en classe, en atelier ou dans l'entreprise formatrice. Reste que ces problématiques relèvent principalement de la lutte contre l'échec scolaire qui se joue, pour les élèves, essentiellement au sein de l'école, voire de l'entreprise qu'ils fréquentent (ou qu'ils réintègrent après un décrochage). Cette articulation entre problématiques pédagogiques, socio-éducatives, sociales et relationnelles est au cœur des raisons du décrochage et donc au cœur des activités à développer pour l'éviter ou favoriser un rattachement (*Tableau 1*).

Expériences des jeunes du préqualifiant

Nous l'avons vu, FO18 apparaît comme une norme ambitieuse à double titre : elle est une obligation pour le jeune de suivre une formation jusqu'à sa majorité, et une obligation du système de formation de trouver une solution de formation pour le jeune. Pour la plupart, les jeunes adhèrent à cette norme de formation – ils et elles souhaitent obtenir une première certification. Pourtant, ils et elles se heurtent à des obstacles sur la façon d'y accéder et peinent à s'engager réellement dans ce qui leur est proposé au quotidien. À partir de données qualitatives issues d'entretiens et d'observations dans différents dispositifs, une étude des expériences des jeunes du préqualifiant (Cecchini et Scalabrini, à paraître) met en évidence que de leur point de vue, cette obligation ne rime pas nécessairement avec un engagement actif de leur part. L'adhésion revêt plusieurs formes : une adhésion passive (p. ex. venir mais rester en retrait, arriver en retard, dormir la première période de cours) ou une

présence relativement plus régulière mais s'accompagnant d'une opposition (p. ex. venir et émettre son mécontentement à l'égard de l'enseignant par des chahuts). À l'inverse, la non-adhésion du jeune à l'obligation de formation se donne à voir dans sa manifestation la plus radicale : l'absentéisme. Depuis la mise en place de la norme FO18, le décrochage des mineurs n'existe presque plus (0.2%) ; il est contenu selon les nouvelles normes administratives. Les jeunes sont inscrits dans différents programmes de préqualification, mais ne les fréquentent pas concrètement¹¹. Ce phénomène d'absentéisme est une réalité qui préoccupe les professionnels et professionnelles, et ce même si les élèves concernés ne sont pas considérés comme « décrocheurs ». En outre, s'agissant des jeunes qui fréquentent ces programmes, leur présence ne signifie pas toujours et pas forcément une adhésion et une participation active. Au-delà de ce premier constat, une autre manière d'appréhender la question de l'adhésion passe par l'engagement ordinaire des jeunes dans les activités et le suivi proposés. En d'autres termes, qu'est-ce qui les (ré)engage ou les désengage ?

En réponse à la question de ce qui leur « donnait envie de venir ou non en cours, en atelier ou en stage », les jeunes rencontrés ont émis plusieurs arguments, relevant d'une combinaison de différentes dimensions familiale, scolaire, institutionnelle et juvénile (Becquemin et al., 2012). De nos premières analyses (voir Cecchini et al., à paraître) ressortent plus particulièrement quelques thèmes récurrents pouvant être interprétés ici comme des conditions (non exhaustives) d'engagement ou, au contraire, de désengagement. Ces thèmes sont présentés ci-après selon l'ordre d'importance avancé par les jeunes.

Les « erreurs d'aiguillage »

Becquemin et al. (2012) observent que les « erreurs d'aiguillage constituent la cause prépondérante de l'absentéisme scolaire ; [ces « erreurs » ne se réduisent pas] aux problèmes d'orientation produits par le système scolaire bien qu'ils soient massivement évoqués. Le terme renvoie plus largement à l'impression exprimée par les jeunes de ne pas être à leur place ou à celle qu'ils souhaiteraient, pour des raisons variées » (p. 10). Ce constat est confirmé par différentes études menées par le SRED (Cecchini et Scalabrini,

¹¹ Cette préoccupation est transversale à toute la scolarité et est au cœur d'un projet de recherche qui sera initié par le SRED en 2023.

à paraître ; Scalabrini et al., 2022) : ces « erreurs » d'orientation représentent également une expression majoritaire des jeunes interviewés des raisons qui les mènent à un processus de désengagement. Le sentiment de ne pas se sentir « *au bon endroit* », d'avoir été inscrit dans un programme qui ne leur convient pas sont les principaux motifs évoqués. En outre, un sentiment de confusion et d'incompréhension se retrouve souvent dans les propos des jeunes : « *je ne sais pas trop ce que je fais là* » ; « *c'est une erreur* ». L'institution scolaire n'ayant pu répondre à leur premier vœu d'orientation, les jeunes se sentent démunis et victimes d'injustice par un système « incapable de répondre à leur projet de formation » (Becquemin et al., 2012, p. 10), comme l'exprime cette jeune dans une mesure de « remobilisation » : « *En gros, ils [professionnels de l'orientation] nous disaient : "Vous devez faire ça et ça" mais on savait pas ce qu'on devait faire. On nous lâche un peu dans la forêt...* » (Marie). Ces erreurs d'orientation et le sentiment de l'avoir subie sont générateurs de désengagement et d'absentéisme.

Un contexte de formation formel plutôt solide

Le contexte de formation formel ou, plus précisément, un cadre institutionnel plutôt solide constitue un élément engageant pour les jeunes interviewés. Cela se traduit, par exemple, par un horaire strict à respecter : « *être présent dans la structure à 7h55 tous les matins* » car à huit heures l'activité démarre, que ce soit dans un atelier cuisine ou dans une association qui travaille sur des chantiers – à huit heures précises, la camionnette prend la route avec ou sans le jeune. Ceci étant dit, il convient de préciser que les observations et les propos des jeunes montrent que les transgressions aux normes de présence, de ponctualité et de respect d'autrui (en vigueur dans tous les dispositifs) n'induisent cependant pas les mêmes conséquences immédiates et relativement prévisibles selon les dispositifs : lorsque le cadre est strict, si le jeune se présente sans son matériel de travail (p. ex. en atelier de construction), il doit retourner le chercher à son domicile, et des retards cumulés et non justifiés causent la perte de la prime hebdomadaire (p. ex. structure de type « entreprise sociale »). Dans d'autres dispositifs, les sanctions se limitent à des remises à l'ordre.

D'autres exemples rapportés par les jeunes décrivent également ce cadre strict favorisant un engagement chez eux, tel que (re)trouver un rythme hebdomadaire régulier avec un programme défini et clair à leurs yeux : « *Le fait de devoir venir, d'avoir un peu cette obligation*

parce qu'on s'est engagé à la faire, de devoir venir deux fois dans la semaine le matin pour postuler, pour faire tout ce qu'il y a en lien avec notre envie de commencer une formation, fait que moi ça me motive » (Ashley). D'autres jeunes encore fondent leur engagement sur des éléments très concrets présents dans certains programmes : signer une charte d'engagement ou bénéficier d'une petite rémunération : « *En plus à la fin du mois, le salaire, ça me motive pour venir* ». Pour certains jeunes en situation de précarité économique, cette dimension financière apparaît comme un argument non négligeable.

Des conditions d'encadrement matérielles et relationnelles, et un suivi de type individualisé

Les conditions d'encadrement matérielles et relationnelles ainsi qu'un accompagnement adapté aux besoins des jeunes sont un autre élément crucial pour leur engagement. Cela se traduit, par exemple, par réaliser un travail spécifique autour des démarches pour améliorer ses outils de postulation (p. ex. lettre de motivation), trouver une place de stage ou pour répondre à une demande particulière (p. ex. stage en gardiennage d'animaux). Ce travail d'accompagnement spécifique relève notamment de l'expertise des dispositifs partenaires du DIP de type « bas seuil » (voir p. ex. Wicht et Peradotto, 2016), qui visent une mise en activité rapide et concrète des jeunes. Ces derniers et dernières éprouvent alors un sentiment de réactivité (vs un sentiment de statu quo) et de pragmatisme (faire, faire ensemble vs ne rien faire, sentiment d'être seul).

Les jeunes interviewés mentionnent également certaines caractéristiques ou dispositions relationnelles des personnes qui les encadrent. La qualité des relations nouées entre ces dernières et les jeunes est ici primordiale, favorisant un processus d'engagement de leur part. Les jeunes insistent par exemple sur l'établissement d'un lien de confiance (comme moteur d'interaction) qui demande à être construit dans la durée, et le sentiment de faire véritablement l'objet d'un intérêt de la part des adultes encadrants : « *J'ai bien aimé parce que le prof était bien, gentil. Et il m'a vraiment aidé. Il voulait que je trouve un truc pour l'année prochaine. Ça veut dire, il voulait vraiment m'aider* » (Tiago). D'autres dispositions relationnelles sont également mentionnées par les jeunes (et reconnues) telles que l'écoute, la disponibilité et l'usage de l'humour. Par ailleurs, selon le type de dispositif ou de programme dans lequel se trouve le jeune (un programme préqualifiant de type scolaire, pro-

fessionnel ou socio-éducatif), ce dernier expérimente un rapport à l'adulte différent (en tant qu'enseignant vs patron, coach, éducateur ou travailleur social), qui procure des occasions de tester un nouveau type de relation aux adultes, mais aussi aux autres élèves (Moriau et Cornil, 2014).

Enfin, les infrastructures et les ressources immédiates de certains dispositifs observés constituent d'autres conditions d'engagement favorables. C'est, par exemple, l'aménagement de locaux pour des mises en situation plus réelles (p. ex. entretiens d'embauche) ou encore la construction d'un espace dédié aux postulations et recherches d'emploi (ordinateurs, imprimantes, bureaux de conseillers en orientation jouxtant cet espace), avec la présence de cabines téléphoniques individuelles permettant au jeune de téléphoner aux entreprises in situ et dans la foulée de ses recherches (plutôt que de le faire une fois rentré chez lui). Les ressources immédiates citées par les jeunes relèvent du réseau professionnel (et parfois personnel) de la personne les encadrant dans ces dispositifs, qui va leur permettre de trouver une solution de stage en attendant autre chose (sorte de mise en activité rapide et pragmatique).

Se sentir appartenir à un groupe de pairs

Les relations qui se tissent entre les jeunes sont également en partie structurées par les caractéristiques des différents dispositifs observés. De manière générale, il s'agit de petits groupes, souvent assez peu stables (p. ex. stages, absentéisme), qui rassemblent le plus souvent des jeunes dans des situations scolaires similaires, avec un horizon des possibles plus ou moins comparable. Nos observations et entretiens montrent que la plupart de ces jeunes sont en contact avec leurs semblables, scolairement parlant. Ils et elles peuvent tantôt s'y identifier, tantôt s'en distinguer, notamment selon la dynamique du groupe, plutôt harmonieuse et pacifique ou au contraire plus néfaste (p. ex. échec et orientation vers d'autres dispositifs).

Les récits des jeunes interviewés soulignent que certains et certaines s'engagent par un investissement affectif, signe qu'ils et elles se sentent appartenir à un groupe de pairs. À l'instar de Didier (décroché pendant un temps du système scolaire et resté durant cette période sans activité) qui explique apprécier la présence d'autres jeunes en classe. Cela lui permet de forger d'autres liens d'appartenance, après avoir passé beaucoup de temps dehors, dans son quartier : « Moi, j'ai eu une longue période sans école. Pendant

huit mois, je n'ai pas eu d'école du tout. Et je me suis fait repêcher par un doyen ici. Il est venu me chercher par la main. C'était un peu compliqué. Et le fait d'être en classe, ça me change un peu les choses. Parce que j'étais dehors, dans la rue. Être en classe avec des gens, voir d'autres gens que ceux de chez moi ou autre, ça me fait autre chose, ça me fait du bien, on va dire ».

Le sentiment d'appartenance à un groupe de pairs favorisant un processus d'engagement se retrouve dans d'autres propos des jeunes rencontrés : certains et certaines évoquent les possibilités d'entraide entre pairs (« *de temps en temps, un petit conseil comme ça entre nous* ») et le partage d'expériences similaires qui participent également à un (ré)engagement : « *Le fait d'être avec d'autres personnes plus ou moins dans la même situation que soi-même, ça aide à relativiser, et à avoir la motivation surtout.* »

Les apprentissages proposés et leur utilité perçue

L'utilité ou l'inutilité des apprentissages et activités proposés apparaît comme une valeur centrale dans les discours des jeunes, à l'instar de celui de Mathilda, inscrite dans un dispositif de « remobilisation ». Si elle se rend en classe, elle juge néanmoins l'activité peu utile et sérieuse, favorisant chez elle un processus de désengagement : « *Je ne vais pas vous mentir, j'ai trouvé l'activité assez ridicule [intervention d'un comédien pour travailler la bonne posture, oser parler devant les autres]. Franchement, je me marrais plus qu'autre chose. Et je ne sentais pas vraiment que c'était très utile.* » Ce constat fait par ailleurs écho aux récents travaux d'Asséré (2018) : les jeunes se montrent parfois très critiques et reprochent à ce type d'activités leur inutilité et leur trop grande originalité. On le voit, le défaut d'engagement des jeunes est également en partie lié au peu de sens donné aux activités, scolaires principalement mais également alternatives à l'école, visant notamment le travail du « parler de soi » pour préparer les entretiens d'embauche.

Les propos rapportés par les jeunes que nous avons rencontrés montrent, *a contrario*, qu'une activité est perçue comme utile ; par exemple réapprendre, pour certains, le métier d'élève après une longue absence de fréquentation scolaire : « *En tout cas moi, ça fait un moment que j'étais pas au CO, j'avais pas vraiment de cours tous les jours comme ça. Et là, au moins une fois par semaine d'avoir un peu de français et des maths, eh ben franchement ça m'aide parce que ça me rappelle des trucs* »

(Alex, en structure de type entreprise sociale). D'autres jeunes évoquent l'apprentissage d'habilités et de dispositions pratiques (p. ex. apprendre à changer une roue de voiture) qu'ils pourront réactiver dans un avenir qu'ils perçoivent comme pratique : « *On apprend à changer une roue, voilà. Peut-être que quand on sera plus vieux, 30 ans, [...] on aura les trucs nécessaires pour réparer. Pas seulement pour faire un apprentissage, mais pour la vie* » (Pedro, en classe préparatoire professionnelle). D'autres jeunes encore citent d'autres motifs : l'apprentissage de gestes professionnels (vs des apprentissages scolaires et théoriques), l'apprentissage de connaissances nouvelles (vs des apprentissages déjà connus, revus et répétitifs), des apprentissages en vue d'un projet professionnel précis. C'est le cas par exemple pour Mathilda qui, après avoir fréquenté un premier dispositif de remobilisation ne lui convenant pas, a pu intégrer un second dispositif qui s'appuie sur un contexte professionnel (une entreprise sociale en construction métallique). Si la jeune ne se voit pas travailler dans ce domaine précisément – elle a le projet de devenir bijoutière – elle voit cependant du sens à l'apprentissage des techniques de construction métallurgique, ou comme elle le dit « *apprendre à manier le métal* », qui lui servira pour son projet professionnel. On observe ici un apprentissage par le corps, mais aussi par le langage (apprentissage d'un lexique spécifique lié au domaine professionnel) qui peut s'apparenter à une forme de socialisation silencieuse (par l'institution). S'agit-il de prémisses d'un travail de transformation de cette jeune, exercé à la fois par elle-même et par la structure de transition qu'elle fréquente ? Dans tous les cas, ce processus à l'œuvre semble favoriser ici celui d'un engagement.

Des temporalités en collision : facteurs de désengagement

Si ces quelques conditions d'engagement ont été rapportées par les jeunes, il convient de mettre en exergue les tensions qui favorisent, *a contrario*, un processus de désengagement : une obligation de formation qui ne répond pas à leurs besoins spécifiques et immédiats dans un système complexe de préqualification (p. ex. la recherche d'un apprentissage ou d'un coaching existant) au sein duquel les jeunes et leurs familles semblent souvent dépassés. Il s'agit également de souligner la tension sur la temporalité des jeunes qui se donne à voir ici avec une plus grande acuité : ces jeunes en difficulté sont en effet également très pris par le quotidien qu'ils et elles ne maîtrisent pas ou peu. Ils et elles ne se projettent que peu dans l'avenir (qu'ils et elles maîtrisent encore

moins), ont parfois peu de projets réalistes et mobilisateurs, alors que l'idée de la formation dans ses buts et ses activités est largement orientée vers l'avenir (une formation pour plus tard, des apprentissages utiles pour plus tard, etc.). Ces tensions sont alors source de désengagement. Ainsi, comme le relate un jeune, pourquoi ne pas interrompre un stage trop éloigné du domicile ou avec des horaires contraignants et qui ne correspond, de surcroît, pas exactement à ses premiers vœux ? Dans les témoignages recueillis, des jeunes adoptent un discours de « repentis », n'ayant pas eu véritablement conscience que ce qu'ils et elles faisaient ou non à l'école pourrait avoir des conséquences, ce qu'ils et elles regrettent deux ans après. Ce type de discours signale un manque de disposition à anticiper, à planifier et à agir de façon stratégique. Il est également révélateur d'un paradoxe dans lequel ces jeunes sont pris : des parcours de formation compliqués vécus dans l'immédiateté et une obligation de formation organisée en préparation d'un avenir tendu et incertain pour nombre d'entre eux et elles.

Point d'attention

Ces différentes dimensions (non exhaustives) comme conditions d'engagement ou de désengagement des jeunes donnent à voir deux principaux enjeux : 1) la (re)prise ou perte de maîtrise de sa situation ou destinée de formation ; 2) l'acceptation d'exercer un travail actif de transformation de soi (processus de conversion pratique et identitaire – p. ex. faire un travail sur soi pour répondre aux exigences institutionnelles et scolaires, réactiver des dispositions en vue d'une formation). Ce travail requiert l'activité des jeunes eux-mêmes, mais il est aussi nécessairement le fait de l'institution scolaire. En ce sens, les conditions institutionnelles des dispositifs de préqualification (cadre, type d'encadrement et relations nouées) participent au processus d'engagement chez le jeune. Elles favorisent (ou non) l'émergence ou la mise à jour de dispositions et provoquent chez lui des transformations individuelles – des conversions – nécessaires à la poursuite d'une formation.

4. Un espace de préqualification recomposé et complexe

La mise en place de FO18 s'est concrétisée essentiellement en étoffant les diverses mesures préqualifiantes destinées aux jeunes qui n'arrivaient pas à entrer directement, après le CO, dans une filière secondaire II menant directement à un diplôme, ou qui n'arrivaient pas à s'y maintenir (transition I). Comme nous l'avons vu, ces mesures combinent des programmes déjà existants (p. ex. les classes préparatoires ou le CFPP), de nouvelles mesures (p. ex. les parcours de remobilisation ou les stages par rotation) et des partenariats avec des mesures socio-éducatives qui ne relèvent pas du DIP (p. ex. l'atelier ABX ou ForMe).

Augmenter l'offre, les effectifs, le périmètre et la durée de prise en charge

L'entrée en vigueur de FO18 a vu se redessiner l'espace de transition à l'interface du CO et de l'ESII, auparavant composé des classes préparatoires professionnelles dans différents CFP, des classes préparatoires de l'ECG et de l'École de commerce, du CFPP et de CAP Formations, portail cantonal pour les jeunes en rupture de formation. À ces structures du DIP s'ajoutaient différents dispositifs associatifs et communaux travaillant à l'insertion sociale et en formation de jeunes souvent en rupture scolaire, sans pour autant que cette prise en charge soit validée par le département comme relevant de l'offre de formation. Avec la mise en œuvre de FO18, l'offre de préqualification s'est étoffée et agrandie, accueillant désormais davantage de jeunes (p. ex. au CFPP) dans davantage de structures internes au DIP (mise en place des modules FO18, devenus Parcours individualisés à la rentrée 2022) ou externes (partenariats avec différents dispositifs associatifs et communaux). Autre changement d'importance : alors que la transition se faisait auparavant en un an, les jeunes restent scolarisés jusqu'à leur majorité et peuvent donc, potentiellement, passer jusqu'à trois ans dans l'espace de préqualification.

Ces dispositifs partagent trois principaux traits communs : 1) ils s'adressent aux jeunes qui ont décroché ou qui, parce qu'ils ne sont pas parvenus à entrer directement en formation qualifiante à la sortie du CO, sont sur le point de le faire ; 2) ils ont pour objectif l'insertion dans une filière certifiante ; 3) ils visent plus

particulièrement la formation professionnelle. Pour cela, tous les programmes de préqualification travaillent avec des focalisations variables (parfois des centrations plus exclusives) autour de l'augmentation ou de la restauration des performances scolaires (notamment pour les rendre compatibles avec les exigences d'entrée en formation duale), de l'orientation (professionnelle surtout), du soutien socio-éducatif (remobilisation, motivation, engagement dans un processus de formation) et de l'expérience professionnelle (stages en entreprise ou en école professionnelle). Il s'agit, en d'autres termes, d'une « entreprise institutionnelle » de transformation des jeunes qui vise à les doter des dispositions pratiques et identitaires nécessaires à une insertion en formation.

Plus largement, les programmes de préqualification sont doublement structurés, dans le nouvel espace de transition vers la formation, selon leur focalisation (une entrée la plus rapide en formation qualifiante vs une restauration d'un ensemble de compétences facilitant à terme une entrée en formation qualifiante) et selon leur agencement dans l'administration du secondaire II (mesures destinées aux jeunes directement issus du CO vs mesures destinées aux jeunes qui, après un an, n'ont pas encore rejoint une filière certifiante ou ne s'y sont pas maintenus). De plus, les contingentements, les critères de sélection des jeunes, plus rarement leur choix, font que ces mesures diffèrent non seulement par leurs activités, mais aussi par leurs publics¹². Ceci participe à une forme de spécialisation de ces mesures.

Diversité des dispositifs : accès, types d'encadrement et activités

À leur accès, certains programmes sélectionnent les jeunes (préparatoires professionnelles) alors que d'autres intègrent toutes celles et ceux qui leur sont adressés, sans condition préalable (Parcours vers l'apprentissage, CAP Formations¹³). Par ailleurs, les

¹² Par exemple, les dispositifs de deuxième, voire de troisième recours sont davantage fréquentés par des jeunes plus âgés, avec potentiellement davantage plus de difficultés en lien avec la formation. À l'inverse, les préparatoires professionnelles comptent davantage de jeunes avec un projet professionnel défini (bien qu'il puisse changer en cours d'année).

¹³ Le dispositif CAP Formations occupe une place particulière dans la lutte contre le décrochage. Il constitue la structure centrale de remédiation dans le canton qui intervient une fois que le décrochage scolaire est avéré et accueille environ 2'000 jeunes par année. Ce dispositif coordonne

jeunes peuvent s'inscrire directement auprès de certains programmes (préparatoires p. ex.) alors que d'autres font suite à une orientation institutionnelle (inscription à CAP Formations par le service de la scolarité [SCOL] de la DGESII), inscription aux PI par les doyens d'établissements).

Ensuite, l'encadrement socio-éducatif varie selon les programmes. La charge horaire va de quelques heures hebdomadaires à un plein temps ; elle s'avère généralement plus importante dans les programmes accessibles en première instance et moindre pour les jeunes effectuant une deuxième, voire une troisième année de préqualification. Par ailleurs, selon les structures, les jeunes sont suivis par du personnel enseignant et/ou des maîtres socio-professionnels et/ou des psychologues conseillers en orientation et/ou d'autres professionnels socio-éducatifs. À noter que le nombre et la diversité des personnes accompagnantes varient selon les mesures.

En outre, le cadre proposé est de connotation plutôt scolaire (préparatoire de l'ECG, Parcours vers l'apprentissage, Parcours de remobilisation) ou plutôt professionnelle (préparatoires professionnelles, ateliers ABX, CAP Formations), ce qui se traduit par un accompagnement différent (par du personnel enseignant ou non) dans différents locaux (salle de classe vs atelier), pour des activités différentes, avec différentes modalités pédagogiques et avec différentes attentes envers les jeunes (comportement, habillement). Cette distinction n'est pas sans conséquence sur l'attractivité de ces dispositifs auprès des jeunes (selon leur rapport plus ou moins distendu à l'école).

Les activités effectuées sont aussi différentes, avec des dispositifs tantôt très « spécialisés » (dans l'orientation, la remobilisation par l'activité professionnelle, la remédiation scolaire), tantôt offrant une palette plus exhaustive d'activités formatives (professionnelles et/ou scolaires) et socio-éducatives. À noter que les jeunes qualifient ces activités selon l'expérience de « *faire beaucoup de choses* » ou au contraire « *peu de choses* » ou des activités

donne les mesures dispensées par différents acteurs. Le suivi proposé aux jeunes s'apparente donc à une procédure structurée visant à proposer un suivi individualisé assorti à des mesures adéquates afin de les accompagner jusqu'à la reprise d'une formation. Pour résumer, deux éléments caractérisent le fonctionnement de ce dispositif : l'individualisation de la prise en charge et l'inter-institutionnalité. À la sortie de CAP Formations, près de deux tiers des jeunes accèdent à une formation et 80% se maintiennent en formation l'année suivante.

répétitives, ainsi que selon l'utilité qu'ils y perçoivent pour entrer en formation.

Enfin, les dispositifs sont inégalement dotés en ressources (personnel socio-pédagogique, locaux) pour la prise en charge des jeunes, ce qui explique notamment leur diversité quelle que soit leur approche.

Point d'attention

Dans sa forme actuelle, l'offre de préqualification s'avère relativement floue, voire confuse pour les acteurs et actrices du système de formation, qui n'en ont souvent qu'une vision partielle (seulement une partie de l'offre) et incomplète (en ignorant par exemple les conditions d'accès, la forme ou le contenu des mesures). Une meilleure compréhension du paysage du préqualifiant semble nécessaire, pour les professionnelles et professionnels (du DIP et dans les structures externes), pour anticiper, informer et orienter les jeunes (et leurs parents) en fonction de leur situation et de leurs aspirations. Elle semble également indispensable pour que les jeunes puissent reprendre un sentiment de maîtrise sur leurs parcours et se réengager dans leur formation. Elle permettrait enfin de mieux associer les familles à la formation de ces jeunes.

Sur le fond, certaines mesures n'accueillent aujourd'hui que des jeunes qui ont échoué à intégrer une formation après une année ou plus dans d'autres dispositifs préqualifiants. Cela en fait assez clairement des mesures de relégation (dans une trajectoire de formation déjà « descendante ») et stigmatise celles et ceux qui les intègrent. De plus, ce fonctionnement semble peu à même de répondre aux besoins individuels des jeunes (qui, pour certains, bénéficieraient d'une année de remobilisation à la sortie du CO, par exemple). Une meilleure orientation des jeunes en fonction de leurs besoins (et non de critères administratifs) semblerait nécessaire. Enfin, associer les jeunes aux choix qui les concernent semble un préalable nécessaire à leur engagement dans leur formation.

5. Coordination entre les acteurs, cohérence des parcours

Mener les jeunes en situation vulnérable à travers un parcours permettant d'accéder à une formation certifiante nécessite une forte individualisation des activités proposées pour qu'elles correspondent, si possible, précisément à leurs difficultés et à l'évolution de ces dernières. La mise en place de FO18 fut rapide. Des mesures existantes ont été reprises, parfois aménagées, mais cela a aussi nécessité la création de nouveaux dispositifs de soutien. Actuellement, 18 mesures de soutien coexistent dans ce que nous qualifions un « espace de préqualification », auxquelles s'ajoutent des partenariats multiples avec certaines structures associatives, qui peuvent prendre en charge des jeunes dans le cadre de l'obligation de formation jusqu'à 18 ans.

Pour des jeunes pouvant rester jusqu'à trois ans dans le préqualifiant (de 15 à 18 ans) et ainsi fréquenter successivement plusieurs mesures, il est nécessaire qu'elles s'articulent entre elles. Cela souligne l'importance institutionnelle d'une forte coordination pour assurer « un accompagnement des jeunes vers une formation qui leur permette de construire leur avenir » (DIP, 2018, p. 12). Le suivi des jeunes doit allier la lisibilité de leur parcours et de leurs progressions, la cohérence des activités qui s'enchaînent, permettre une capitalisation d'expériences qu'il doit être possible de valoriser à l'externe (pour trouver une place d'apprentissage notamment). Le défi réside dans l'institutionnalisation d'une organisation collective (la structuration d'un espace de préqualification) dont le premier principe d'action doit être la plasticité pour répondre au mieux à la situation de chacune et de chacun (une structuration par les problématiques des jeunes).

Pour répondre à ce double défi de structuration et de plasticité, le groupe projet du DIP, dans le cadre de l'introduction de FO18, a suggéré une organisation fondée sur une plateforme d'orientation comprenant l'ensemble des mesures existantes et nouvellement créées. L'objectif était d'orienter les élèves uniquement sur la base de leurs besoins de soutien, en combinant si nécessaire l'ensemble des mesures, afin de proposer un parcours préqualifiant qui ait le plus de sens possible et qui maintienne la persévérance du jeune (CO-PROJ, 2017). Cette plateforme devait aussi favoriser l'interconnaissance des différents partenaires et éviter les « micros-ruptures »

entre différentes mesures destinées à se succéder pour les jeunes les plus fragiles. Dans les faits, ce modèle d'organisation n'a pas été retenu. Si un service des parcours individualisés a été créé, les différentes mesures de préqualification déjà existantes sont restées hors de ce périmètre. Les échanges ont été largement renforcés, mais sans « inter-intégration » des différentes mesures.

Néanmoins, dès le début de l'instauration de FO18, les professionnels et professionnelles de l'enseignement et du champ socio-éducatif soulignent l'importance de la coordination comme condition nécessaire à l'efficacité de leur travail. « À cet égard, les termes de "collaboration", "partenariat", "mise en commun", "transversalité", "casser les silos", etc. deviennent des notions/expressions centrales qui caractérisent le cadre interprétatif » (Cecchini et al., 2019, p. 19). Cette prise de conscience ne se fait pas sans crainte de voir limiter ou standardiser leurs manières de faire avec le double risque de rigidification et d'ingérence. L'harmonisation des pratiques est ainsi souvent décrite en tension entre nécessité de cohérence et limitation des marges de manœuvre.

Quatre ans après l'introduction de FO18, on peut reprendre les constats exposés dans un article à paraître en 2023 présentant, notamment, les contours et écueils du partenariat au sein de l'espace préqualifiant (Cecchini et al., à paraître). Si les collaborations semblent plutôt bonnes, elles restent en général d'une assez faible intensité. L'interconnaissance est encore limitée, de même que le partage d'information et le suivi des jeunes. Les professionnelles et professionnels ont une vision inégale, parfois lacunaire des différentes facettes de cet espace de préqualification (Blaya, 2019 ; Scalambrin et al., 2022). Il en va de même pour les jeunes qui peinent à se situer dans leur parcours de formation (Brüderlin et al., 2020 ; Scalambrin et al., 2022 ; Cecchini et Scalambrin, à paraître) et leurs parents (Blaya et al., 2020). La possibilité d'un « effet mille-feuilles » (Tibert, 2013) existe, multipliant les risques « d'interventions de professionnels de divers champs qui, du fait de leur méconnaissance du travail de leurs collègues, contribuent à l'inefficacité de la prise en charge des jeunes mineurs » (Blaya et al., 2020, p. 37). Globalement l'information passe, mais le « quant-à-soi » institutionnel est plutôt la règle. Des professionnels et professionnelles évoquent un « manque de porosité » et des « frontières administratives » qui font que « chacun reste un peu dans sa chapelle » (Scalambrin et al., 2022).

Collaboration et partenariat sont de manière générale des défis complexes qui se posent aux institutions pour gérer des situations multiformes ; le décrochage et les risques de décrochage sont de celles-là. Cela exige des professionnels et professionnelles une forme de polycompétence qui peut être vécue comme une remise en cause de leur propre expertise (Mazet, 2020, p. 37), mais cela peut aussi amener à une « décollectivisation » de l'action et à sa plus grande individualisation (Bordiec et Sonnet, 2020), ce qui est le but poursuivi dans le cadre de FO18.

On constate aussi, depuis le début de FO18, que les articulations entre les différentes mesures tendent à se rigidifier¹⁴. Les réorientations entre dispositifs du préqualifiant durant l'année scolaire sont d'emblée peu fréquentes, et elles se raréfient : 73% des jeunes sont restés dans la même mesure en 2018-19, et 85% en 2019-20 (Evrard et Rastoldo, 2022). Cette évolution pourrait-elle indiquer une meilleure orientation à l'entrée du préqualifiant ? Cette hypothèse semble plutôt contredite par la suite des parcours. En effet, quelques parcours types tendent à s'appliquer à la majorité des jeunes qui passent plus d'une année scolaire dans cet espace de préqualification. Alors que cet espace permet, théoriquement, des enchaînements de mesures très divers, cinq transitions concernent près de 40% des jeunes qui entament une deuxième année et, lorsqu'ils et elles restent une troisième année, 70% se concentrent dans les cinq transitions les plus fréquentes (SRED, 2022b, indicateur 7). Cette dynamique tend plutôt à confirmer l'hypothèse de la constitution de filières informelles de préqualification.

C'est surtout le cadre organisationnel qui contribue à une certaine normalisation des transitions. Certaines mesures sont contingentées, d'autres pas. Dans certains cas, des exigences minimales, notamment scolaires, s'appliquent. Des processus de sélection peuvent être mis en place et certaines mesures sont accessibles directement à la sortie du secondaire I et d'autres encore sont plutôt des mesures de deuxième instance. Enfin, certaines mesures sont réservées aux mineurs alors que d'autres sont ouvertes jusqu'à 25 ans. Ces contingences organisationnelles semblent prendre le pas sur le diagnostic permettant de proposer

aux jeunes une ou des mesures de soutien adaptées au mieux à leur situation propre et à son évolution. Elles mettent parfois en arrière-plan les exigences d'un suivi individualisé, qui reste pourtant l'objectif de cette politique publique.

Le contenu des mesures qui s'enchaînent pose aussi question. La première année de préqualifiant propose généralement des occupations à plein temps, souvent orientées vers un domaine professionnel, voire un métier précis. En cas de deuxième année dans le préqualifiant, les mesures sont moins spécifiques et souvent à temps partiel (le reste du temps devant être consacré à une recherche d'apprentissage et/ou des stages). Enfin, pour ceux et celles qui restent une troisième année, c'est essentiellement au sein de CAP Formations (coaching pour une aide à l'insertion), parfois à temps très partiel pour accompagner les jeunes vers la concrétisation d'une entrée en apprentissage. On passe ainsi d'un accompagnement à temps plein, assez orienté, à un suivi plus léger, sans spécificité affirmée. Cette logique assez univoque s'éloigne également de la diversité des solutions possibles que pourrait supposer un suivi fortement individualisé.

Ces limites organisationnelles dans la coordination des parcours induisent parfois chez certaines et certains jeunes le sentiment de refaire la même chose l'année suivante, sans que ce soit plus en phase avec leur situation. « Papillonner » d'une mesure à l'autre sans vraiment capitaliser sur ce qui a été accompli est un risque à la fois clairement identifié dès le début de FO18, mais seulement partiellement évité. En conséquence, l'engagement à trouver une solution de formation diminue, voire disparaît, comme en témoigne ce jeune qui poursuit une deuxième année de préqualification : « *C'est comme si je me laissais porter un peu. Je me laissais diriger, comme si je tombe dans l'eau et puis que je divague, je ne sais pas où je vais* » (Scalambrin et al., 2022). Ceci est d'autant plus vrai lorsque les informations qui passent d'une mesure à l'autre sont sommaires. Elles apparaissent souvent très factuelles (« fait/pas fait »), parfois plus détaillées en cas de problème patent, mais ne donnent que peu de possibilités de faire valoir de manière détaillée et validée ces expériences. Il reste encore du chemin pour se rapprocher d'une validation décrivant les activités réalisées et les compétences acquises, à l'instar d'un certificat de travail ou d'une lettre de recommandation.

¹⁴ Le recul manque encore, les effets de la crise sanitaire du Covid-19 et des mesures prises dans le système de formation ont un peu figé les orientations et réorientations des jeunes, mais cette standardisation de ces articulations semble encore s'accroître avec le temps.

Cependant, le suivi individualisé au sein d'une mesure préqualifiante semble plutôt être la règle, d'après les propos des jeunes (Cecchini et Scalabrini, à paraître). Selon elles et eux, leurs formateurs et formatrices connaissent largement leur situation, leurs besoins et aspirations. C'est la continuité du suivi à travers les différentes mesures qui pourrait être améliorée. Si les liens avec les formateurs et formatrices décrits par les jeunes montrent clairement cette individualisation, ces liens semblent plutôt recommencer à chaque étape que se développer lors du passage d'une mesure à une autre, et ce malgré les différents protocoles de transmission d'informations. La cohérence repose alors dans ce cas sur les jeunes eux-mêmes et elles-mêmes, avec le risque de les fragiliser davantage encore.

Point d'attention

Depuis FO18, l'espace du préqualifiant signifie pour de nombreux jeunes des enchaînements de mesures pouvant durer jusqu'à trois années. La coordination et l'interconnaissance des différents acteurs professionnels s'avèrent centrales (surtout pour des acteurs de métiers différents ainsi que d'entités administratives différentes). À cet égard, les collaborations interprofessionnelles ne laissent aujourd'hui pas transparaître de tensions majeures, avec notamment une transmission des informations effective et reconnue par les actrices et acteurs concernés. Cependant, les relations semblent encore de trop faible intensité pour que ces échanges puissent être qualifiés de réels partenariats, qui impliqueraient une plus grande intégration des professionnels avec un partage de la responsabilité des parcours des élèves.

Un défi dans le développement de tels partenariats est celui de la flexibilité. En effet, si une organisation de cet espace est nécessaire pour dépasser les échanges gré-à-gré, qui sont un peu aléatoires, une trop forte structuration risque d'éloigner l'objectif initial d'un suivi individualisé et d'induire des ruptures lors des transitions entre mesures.

6. Devenir des jeunes, de l'accès à la formation certifiante au diplôme

Quelques écueils et difficultés sur la voie de la formation

Le système fait reposer la responsabilité d'entrer en formation sur les jeunes. Presque tous les dispositifs de préqualification proposent un soutien à l'insertion mais l'essentiel du travail effectué pour entrer en formation doit être effectué par les jeunes en dehors des heures de prise en charge¹⁵. Dans toutes les mesures, le message qui leur est adressé est identique : l'insertion est certes accompagnée, mais elle relève de leur responsabilité. Pour la plupart, les jeunes ont intériorisé cette norme de responsabilité individuelle, s'attribuant leurs échecs et leurs succès, plus rares, sur la voie de l'insertion. Toutes et tous ne considèrent cependant pas cette situation comme juste et plusieurs formulent des critiques face à ce qu'ils considèrent être un défaut d'accompagnement.

Plusieurs obstacles persistent du côté du système de formation qui oriente principalement vers la formation professionnelle duale les jeunes les moins performants d'un point de vue scolaire. D'une part, le cadre réglementaire ne peut pas être toujours adapté (faible marge de manœuvre avec des ordonnances fédérales notamment). D'autre part, l'entrée en apprentissage s'apparente à une embauche sur le marché du travail et les employeurs portent une attention particulière au capital scolaire lors du processus de recrutement. Pénalisés par des bulletins peu avantageux, les jeunes peuvent certes se présenter aux tests EVA¹⁶ pour attester de leurs capacités scolaires. Toutefois, ces tests portent sur les mêmes connaissances et compétences que les jeunes ne sont pas parvenus à acquérir lors de leur scolarité. Quant aux tests d'apti-

tude pour les métiers, développés par les associations professionnelles, eux aussi évaluent, entre autres, des connaissances scolaires. Se détourner du scolaire pour un temps ne libère donc pas de l'obligation d'y revenir. Et si l'offre FO18 propose de la remédiation scolaire, ces activités peinent à convaincre des jeunes qui réclament davantage de soutien pour l'insertion. Notons aussi que pour pallier ce désavantage scolaire, les dispositifs déploient des stratégies de compensation visant l'acquisition de compétences professionnelles et/ou de compétences transversales. Bien que ces compétences puissent bénéficier aux jeunes, elles ne compensent pas les exigences scolaires minimales des employeurs.

Les orientations des jeunes à l'issue d'une année de préqualification témoignent bien de ces difficultés (SRED, 2022c, indicateur 7). Certes, chaque année, environ 40% de ces jeunes rejoignent directement une filière certifiante du secondaire II et les effectifs sont en hausse. Cependant, un tiers des jeunes poursuit la préqualification, voire une scolarité spécialisée ou privée, et un peu moins d'un tiers se déscolarise, le plus souvent après avoir atteint sa majorité.

Relevons que l'entrée en formation varie notablement selon la mesure de préqualification fréquentée (entre 16% et 68% de transitions vers une filière qualifiante). Ces différences d'orientation après un programme de préqualification sont fonction du contenu, des formes et des ambitions de chaque dispositif, mais aussi des caractéristiques des jeunes qui les fréquentent. Certaines mesures sont très proches d'une formation duale (les classes préparatoires professionnelles notamment), tandis que d'autres constituent clairement un « détour » visant davantage l'orientation, la motivation et l'engagement dans un processus de formation. Ces dernières, de fait, accueillent des jeunes qui sont plus éloignés des exigences minimales pour entrer dans une formation certifiante (parcours de remobilisation, dispositifs externes alliés à CAP Formations notamment). Sans surprise, bon nombre de ces jeunes poursuivent ensuite dans un programme préqualifiant pouvant, sur la base des acquis précédents, mieux les positionner sur le marché de l'apprentissage. Ces différents publics sont aussi constitués par les conditions d'entrée dans ces différentes mesures. Certaines exigent un profil scolaire minimal (préparatoires EC et ECG), d'autres un entretien autour de la motivation et du projet (préparatoires professionnelles) et d'autres encore n'ont pas de prérequis.

¹⁵ Dans certains dispositifs le temps consacré à l'insertion est très court (moins de 2h par semaine) et même là où ce travail est effectué de façon plus intensive, les professionnels enjoignent les jeunes à poursuivre leurs recherches de formation hors du temps de prise en charge. D'ailleurs, le soutien à l'insertion constitue à la fois une aide directe aux candidatures et une occasion de développer l'autonomie des jeunes pour qu'ils et elles puissent poursuivre les démarches seuls (Cecchini et Scalabrini, à paraître).

¹⁶ Les tests EVA sont des tests d'évaluation scolaire en mathématiques, français et anglais proposés par l'OFPC pour entrer en apprentissage en entreprise.

Deux ans après, peu de jeunes sont encore dans le préqualifiant (environ 10%), ils sont plus nombreux dans une filière certifiante (un peu moins de 50%) et en situation de rupture de formation (un peu plus de 40%) (SRED, 2022c, indicateur 7).

Par ailleurs, les taux d'orientation dans une filière qualifiante sont assez directement liés à l'ampleur des difficultés scolaires des jeunes à l'école primaire et durant le secondaire I. Sept ans après l'entrée en formation, la proportion de diplômés passe de 50% à 30% selon que le jeune a connu ou non un parcours scolaire marqué d'aléas (p. ex. redoublement au primaire ou passage par l'enseignement spécialisé) (SRED, 2022c, indicateur 8). Le parcours scolaire au primaire et au secondaire I reste ainsi assez peu investi dans la lutte contre le décrochage scolaire. Ceci met l'accent sur la nécessité d'agir tôt dans la carrière scolaire (dimension préventive), sachant que la remédiation par le préqualifiant ne permet pas de combler toutes les difficultés (dimension curative).

Signalons enfin que l'accès à une formation certifiante ne garantit pas l'accès au diplôme. En effet, si près de huit jeunes sur dix qui entrent en formation après une période de préqualification s'y maintiennent l'année suivante (parfois au prix d'un redoublement), deux sur dix doivent changer de filière ou, plus fréquemment, abandonnent toute formation. Avec un horizon plus lointain, c'est moins de la moitié des jeunes passés par le préqualifiant qui obtiennent un diplôme sept ans après (SRED, *ibid.*). Ces constats posent la question de la continuité du soutien au-delà des mesures de préqualification. En effet, l'idée qui semble sous-tendre cette transition est que le jeune a surmonté ces difficultés durant la période de préqualification et qu'il peut dès lors poursuivre, comme les autres, sa formation. Cependant, l'observation des parcours (Evrard et Rastoldo, 2022) montre que les jeunes qui ont eu besoin d'un soutien fort pour entrer en formation qualifiante en auront encore souvent besoin pour s'y maintenir jusqu'au diplôme.

Éviter le décrochage, ou permettre un raccrochage, consiste en partie à sortir d'une sorte de « cercle vicieux ». La sous-performance scolaire, accompagnée d'un désengagement du jeune, compliquée parfois par des difficultés personnelles (cf. point 3), s'imbriquent pour conduire à un risque élevé de décrochage, voire à une rupture de formation avérée. Cela nécessite un travail de restauration autour de ces trois dimensions pour revenir vers la formation, le plus souvent dans le cadre de mesures proposant une « pédagogie du détour » qui vise à combler des difficultés mais aussi,

voire surtout, à transformer sa posture pour en adopter une plus compatible avec la poursuite d'une formation. Ces mesures visent à fournir :

- une possibilité de travail sur soi et des attentes qu'on a envers soi. Il s'agit d'une transformation/conversion du ou de la jeune en tension (et en interdépendance) entre une émancipation (devenir soi) et une conformation (s'insérer quelque part, et notamment dans la vie active) ;
- un cadre et un tissu de liens « souteneurs » permettant un travail à la fois pratique (développement des compétences) et identitaire (adapter sa posture face à la formation et au travail) assez dépendant du contexte factuel et relationnel dans lequel il s'opère (rapport à l'adulte [enseignants, autres adultes], types d'activités [scolaires ou pas, réelles ou exercice]) ;
- des espaces (lieu et temps) pour le faire, qui sont presque toujours transitoires (rarement plus d'une année), à l'articulation entre un système de formation sélectif dans lequel les jeunes n'ont pas réussi à se faire une place positive, et une transition à la vie active concurrentielle (et de plus en plus) dans laquelle ils et elles ne sont pas en position favorable.

L'extension des mesures de soutien lors de la transition I montre une diversité et une densité assez grandes. Les jeunes qui en ont besoin trouvent le plus souvent (toujours avant 18 ans) une solution d'aide plus ou moins adaptée. Mais ce n'est pas tout. La reprise d'une formation, même peu exigeante, même sous une forme peu scolaire est conditionnée, à Genève – mais c'est plus général – par des exigences scolaires (p. ex. tests EVA). Si l'objectif est un retour en formation, ces différents niveaux de soutien doivent presque toujours amener à une restauration de la compétence scolaire jusqu'à un certain seuil. Les différents « détours » pris par le soutien aux jeunes en décrochage doivent forcément revenir à une amélioration de la performance scolaire pour permettre une formation jusqu'au diplôme.

Le défi est donc de revenir à des activités de type scolaire, avec des jeunes qui ont justement plus ou moins clairement affiché leur volonté de s'en détourner. Ce retour aux compétences scolaires est la condition pour casser ce cercle vicieux qui autrement risque de reproduire encore des situations d'échec et de rupture. De plus, les jeunes qui ont eu besoin de soutien pour entrer dans une formation certifiante risquent d'en avoir encore besoin pour la mener jusqu'à son terme. Cela montre aussi la nécessité d'un soutien durable dans le temps.

Et ceci d'autant plus que pour les jeunes, même s'ils cherchent un apprentissage dual, les compétences de type scolaires entrent toujours largement en compte. Si d'autres compétences sont très utiles, elles s'ajoutent à ces compétences et ne s'y substituent que rarement.

Cette étape de retour aux compétences de type scolaires associée, souvent, au besoin d'un soutien sur le long terme (l'accompagnement à la sortie du préqualifiant) apparaît d'ailleurs moins fortement balisée que l'entrée vers un module de préqualification.

La formation AFP

L'attestation fédérale de formation professionnelle (AFP), qui s'obtient en deux ans, a la particularité de s'adresser aux jeunes ayant des compétences essentiellement pratiques et qui ne sont pas en mesure d'entreprendre un certificat fédéral de capacité (CFC) (en tout cas dans un premier temps). Ce titre participe, à sa mesure, à une reconnaissance institutionnelle des compétences d'un public en difficultés à un moment donné de son parcours de formation. Quelques principaux constats peuvent être retenus de l'évaluation de ce diplôme par le SRED (Hrizi, Mouad et Ducrey, 2022).

Les résultats de cette recherche mettent en évidence le positionnement de l'AFP dans le système de formation genevois. D'un côté, ce titre permet de certifier une partie de la jeunesse (qui n'aurait probablement pas pu obtenir un autre diplôme) et contribue ainsi à l'atteinte de l'objectif de certifier 95% d'une classe d'âge. D'un autre côté, l'AFP permet à une partie de son public (quatre jeunes sur dix) de s'engager vers un CFC (parfois directement en deuxième année). Ces différents éléments illustrent le rôle social de l'AFP et la dimension inclusive de cette formation qui, rappelons-le, accueille en son sein une partie de jeunes passés par l'enseignement spécialisé (environ un quart des jeunes). Ce titre s'articule donc pleinement avec l'idée de laisser le moins de jeunes possible « au bord du chemin ».

Le profil des apprentis et apprenties qui fréquentent la formation AFP est socialement marqué, avec une surreprésentation des jeunes issus de milieux modestes. Si les jeunes en AFP ont la particularité d'avoir connu des parcours ponctués de difficultés dont certaines dépassent largement le cadre de la formation, le public de l'AFP n'est pas homogène pour autant. Trois grandes catégories de profils peuvent être mises en exergue : les jeunes en difficultés scolaires lors de leur scolarité dans le système ordinaire, les jeunes is-

sus de l'enseignement spécialisé et les jeunes issus d'une migration récente. Relevons aussi que plus de la moitié des jeunes en AFP sont passés durant leur parcours par une formation préqualifiante, et que 38% ont connu des interruptions de formation (périodes souvent utilisées pour réaliser des stages en entreprise).

Les raisons de faire une AFP

Lorsque l'on interroge les jeunes en AFP sur les raisons qui les ont amenés vers cette formation, la grande majorité des apprentis et apprenties met en avant l'opportunité que représente la formation AFP pour obtenir une qualification (94% déclarent avoir entrepris la formation « pour obtenir un diplôme »), ce titre leur permettant d'envisager à court terme la poursuite d'études vers un CFC ou l'accès au marché du travail. Sur ce point, les aspirations des jeunes sont différentes selon les professions préparées. Certaines personnes semblent en effet davantage concevoir l'AFP comme une étape avant l'obtention d'un CFC, alors que d'autres perçoivent davantage l'AFP comme un moyen d'entrer dans la vie active dans de meilleures conditions (gain salarial par rapport à une situation sans diplôme). Soulignons que près de deux tiers des jeunes justifient leur entrée en AFP par une volonté conjointe d'accéder par la suite au marché de l'emploi et de poursuivre un CFC. Ce qui traduit probablement la difficulté de se projeter dans un avenir dont les orientations seront modulées par les opportunités du moment (p. ex. possibilité de faire un CFC en raison des notes obtenues ou non, nécessité de travailler ou non).

Rôle de tremplin vers le CFC

Comme nous l'avons vu, l'AFP constitue une passerelle vers le CFC pour environ quatre jeunes sur dix. Néanmoins, selon les métiers, des différences importantes apparaissent. Les taux de poursuite en CFC sont plus importants après les formations d'assistant/assistante de bureau (48%), celles relevant du domaine des services (63%, coiffeur/coiffeuse, logisticien/logisticienne) ou de l'automobile (52%). À l'inverse, les titulaires de l'AFP dans un métier de la santé ou de l'horlogerie poursuivent moins fréquemment vers la formation CFC correspondante (respectivement 14% et 6%), puisque dans ces secteurs, l'AFP offre un positionnement plus favorable sur le marché de l'emploi. Lorsque l'on interroge les jeunes sur les raisons qui les ont amenés à entreprendre un CFC après l'AFP, neuf jeunes sur dix indiquent que la poursuite d'études est motivée par un souci d'amélioration de l'employabilité et de

perfectionnement professionnel, un constat d'ailleurs concordant avec les résultats observés au niveau national (Fitzli et al., 2016). Certaines et certains évoquent aussi la perspective d'amélioration de leur rémunération (75%). Les jeunes estiment enfin que l'entreprise formatrice a pu jouer un rôle dans leur prise de décision, en les encourageant (65%) ou, dans une moindre mesure, par le fait d'avoir côtoyé des apprentis CFC durant leur formation en entreprise (47%).

Transition à la vie active

L'analyse de l'insertion professionnelle des titulaires d'une AFP laisse entrevoir un portrait en demi-teinte (Hrizi, Mouad et Ducrey, 2022). D'un côté, pour celles et ceux qui accèdent à l'emploi après une AFP, la situation est relativement positive avec une satisfaction élevée de leur emploi qui est souvent en adéquation avec la formation suivie. D'un autre côté, une proportion non négligeable de jeunes est en recherche d'emploi après 18 mois (c'est le cas, par exemple, de 26% des jeunes ayant obtenu une AFP en 2019), dont près de la moitié déclare être inscrite à l'office cantonal de l'emploi (OCE). Les entretiens réalisés auprès des personnes qui encadrent les jeunes (en entreprise, en école, lors des cours interentreprises) ont permis de mettre en lumière l'enjeu de l'employabilité du public AFP. Plusieurs points d'attention/pistes d'amélioration ont été relevés. Peuvent être citées l'importance de l'accompagnement dans la recherche d'emploi ainsi que la plus-value des compétences connexes, comme par exemple le fait de détenir un permis machiniste ou le permis de conduire, qui offrent des atouts supplémentaires sur le marché du travail dans certains métiers (en termes de polyvalence et d'autonomie notamment).

Nous pouvons également relever le rôle facilitateur de l'apprentissage dual pour accéder à l'emploi. En effet, parmi les personnes en emploi au moment de l'enquête (soit 18 mois après l'obtention de l'AFP), 60% déclarent avoir obtenu leur poste par l'intermédiaire de leur entreprise formatrice. Ce résultat montre que les jeunes ont pu utiliser le temps passé dans l'entreprise lors de la formation pour assimiler les codes et les valeurs de l'entreprise et montrer leurs compétences. Les entreprises utilisent quant à elles ce temps de formation pour former et sélectionner la relève potentielle, opérationnelle rapidement.

Néanmoins, ce taux élevé indique aussi que l'accès à l'emploi après une AFP est plus difficile en usant d'autres moyens. Par exemple, seulement 17% des jeunes disent avoir obtenu leur travail en répondant à une offre d'emploi.

Ce résultat (plus faible que le taux constaté après un CFC dual : 25%, cohorte 2019) interroge sur l'image de l'AFP auprès des milieux professionnels, notamment par rapport au CFC qui reste le titre professionnel de niveau secondaire II de référence sur le marché de l'emploi.

Enfin, outre l'aspect utilitaire de l'AFP qui permet de poursuivre des études (vers le CFC) ou d'entrer dans la vie active, plusieurs autres plus-values sont mentionnées aussi bien par les jeunes que par les milieux professionnels. En effet, les discours de ces personnes tendent à témoigner de l'importance de la formation en deux ans, qui permet aux apprentis et apprenties de renouer avec la réussite (« *Je ne regrette pas du tout d'avoir fait cette formation, aujourd'hui j'ai un travail grâce à ce métier que j'ai choisi et je suis fière de l'avoir fait* » [Eva]) et contribue à (re)mettre en confiance les jeunes, comme le souligne ce patron d'entreprise : « *Il y a tellement de jeunes qui sont en rupture de plein de trucs, qu'au moins ils peuvent se dire : "Ben mince, je suis arrivé à quelque chose, même si c'est le début du début, je suis arrivé à quelque chose"* ».

Point d'attention

Ce portrait de l'AFP fait ressortir deux principaux enjeux transversaux. Le premier porte sur l'évolution des métiers pour tenir compte des innovations et des besoins de l'économie. En effet, dans certains métiers où les ordonnances de formation ont connu des modifications par le passé (p. ex. santé et commerce, avec le métier d'assistant/assistante de bureau), les changements opérés se traduisent souvent par un rehaussement des exigences scolaires et professionnelles. Si du côté des milieux professionnels, ces évolutions sont accueillies favorablement, plusieurs acteurs soulignent la difficulté que rencontre une partie du public AFP à répondre tant aux nouvelles exigences des plans de formations qu'à celles existantes. Tout l'enjeu actuel et des années à venir (p. ex. la nouvelle réforme ORFO23 dans le domaine du commerce) porte sur le maintien de ce fragile équilibre visant, d'une part, à conserver une visée inclusive de l'AFP (permettant de certifier des jeunes dont les compétences sont essentiellement pratiques) et, d'autre part, à former du personnel qui répond toujours aux besoins de l'économie.

Le deuxième enjeu est en lien avec le défi de l'employabilité. L'AFP est en effet davantage sujette à la conjoncture économique que les autres diplômes de niveau secondaire II. Durant la crise économique et sanitaire liée au Covid-19, le taux de recherche d'emploi 18 mois après l'AFP a ainsi sensiblement augmenté. Bien que l'AFP semble répondre dans certains secteurs d'activité aux besoins du marché du travail, l'employabilité est plus délicate dans d'autres professions, où les postes disponibles sont en concurrence avec des candidats et candidates possédant un niveau de qualification plus élevé (niveau CFC). Plusieurs pistes sont évoquées par les acteurs pour accompagner les titulaires d'AFP dans cette transition vers le marché du travail, tels que l'accompagnement et l'appui des jeunes dans leur recherche d'emploi (p. ex. par le biais du mentorat, du coaching ou du réseautage), voire des entreprises qui peuvent exprimer une certaine réticence à embaucher les publics issus de l'AFP (p. ex. suivi post-intégration des apprentis).

7. Expériences menées ailleurs

Les politiques de lutte contre le décrochage scolaire se sont assez largement développées depuis une quinzaine d'années dans de nombreux pays. Elles sont multiformes, mais d'une manière générale elles s'appuient sur plusieurs leviers d'action pour adopter une stratégie globale en la matière. Cette stratégie, à plusieurs niveaux d'intervention, semble d'ailleurs être la plus efficace pour réduire le nombre d'interruptions prématurées de formation, selon une comparaison internationale des dispositifs de lutte contre le décrochage, dont nous tirons un certain nombre d'exemples ci-dessous (CNESCO¹⁷, 2017).

Cette diversité d'approche tourne essentiellement autour des mêmes problématiques, déclinées selon les contextes particuliers.

Objectiver le décrochage

Une des premières démarches consiste à tenter de dénombrer, classer, prédire, etc. ou autrement dit, construire les contours de cette réalité par un appareillage statistique qui permet de délimiter un champ d'action socio-éducatif (Verdier, 2013). Ainsi, en France, depuis 2011, des croisements de fichiers administratifs divers permettent de chiffrer l'ampleur du phénomène ; au Québec, dès le milieu des années 1990, des cellules régionales regroupant les acteurs de l'école, de l'insertion et du tissu économique suivent et parfois cartographient l'évolution du décrochage ; les Pays-Bas font cette recension jusqu'à un degré de précision qui est l'établissement scolaire, permettant ainsi de saisir aussi l'exposition des différents établissements à cette problématique ; l'Angleterre, quant à elle, aborde cette réalité sous un angle un peu différent et ne dénombre pas les décrocheurs, mais les jeunes qui ne sont ni en emploi ni en formation (NEET). L'identifiant unique de l'élève, commun à tous les partenaires, et la collaboration entre ces derniers sont les clés pour accéder à cette recension. À Genève, l'identifiant unique existe depuis longtemps, mais il est limité à la réalité genevoise et ignore les mouvements intercantonaux qui ne sont accessibles qu'au niveau fédéral (OFS), par le nouvel identifiant AVS13.

¹⁷ Dans cette partie, les exemples qui ne sont pas spécifiquement référencés sont issus de ce dossier synthèse (CNESCO).

La vision genevoise de cette réalité est donc partiellement limitée par une réalité territoriale à la fois très petite et très ouverte vers l'extérieur, dans laquelle les mouvements inter-cantonaux, et encore plus ceux entre Genève et la région française qui l'entoure, sont en partie non recensés (dès que les jeunes atteignent 18 ans).

La prévention

Les travaux du SRED montrent, comme quasiment tous ceux qui s'attachent à décrire le processus de décrochage, qu'il intervient le plus souvent après une carrière scolaire émaillée de difficultés, parfois dès le début de la formation. Aussi l'action préventive est-elle essentielle pour diminuer le nombre de jeunes à risque de décrochage en fin de secondaire I. Outre l'arsenal de dispositifs en usage dans les systèmes de formation pour lutter contre l'échec scolaire, l'identification précoce des jeunes à risque dès l'entrée en primaire, un accompagnement sur la durée lors du temps scolaire, mais aussi hors de ce temps, un suivi individualisé par-delà l'année scolaire, centré notamment sur les compétences nécessaires à l'acquisition de compétences scolaires (métier d'élèves, *soft skills*), sont des dimensions importantes pour lutter contre le décrochage dès ses prémices. L'Irlande tente cette synthèse à travers son « programme de réussite scolaire ».

Par ailleurs, l'attention portée sur l'absentéisme est aussi primordiale, comme signe d'un désengagement lent de l'école et qui s'accroît d'autant plus que des séquences pédagogiques n'ont pas été suivies ni rattrapées. L'absentéisme prend deux formes : ne plus être présent, ou être présent mais sans participer à ce qui se passe en cours (décrocheurs discrets selon Janosz et al., 2000). L'idée de prévention fait le lien entre le risque de décrochage et l'accumulation d'expériences négatives de l'école. À cet égard, le contexte de formation est aussi un levier d'action. Le rapport aux enseignantes et enseignants, le climat d'établissement ainsi que le sentiment d'intégration des jeunes dans leur école sont des éléments qui peuvent favoriser ou entraver la persévérance scolaire, comme le montrent des enquêtes internationales (PISA). La prévention passe aussi par la formation initiale et continue des enseignants. Plusieurs pays, notamment la Belgique, le Luxembourg ou l'Espagne proposent des formations afin que les enseignants soient sensibles aux premiers signes de décrochage des élèves. En outre, certains tests plus ou moins systématiques

sont utilisés auprès des élèves pour détecter les risques précoces de décrochage (France, Canada). De plus, en cas de problème, l'implication rapide des parents par des informations, des échanges, des aides, des ateliers, etc. renforce les relais autour du jeune, entre les sphères éducative et familiale.

En matière de prévention, des modules proposent de sortir temporairement de l'école obligatoire (généralement au secondaire I) des jeunes, le plus souvent en grandes difficultés scolaires et aux comportements peu propices à l'apprentissage scolaire, qu'ils soient « agissants » ou pas. L'objectif est de leur proposer des activités alternatives ou de remédiation, fortement individualisées, afin de restaurer une attitude compatible avec la poursuite d'une formation. Génériquement nommés « dispositifs relais », ils existent en France, dans le canton de Vaud (MATAS¹⁸) et aussi à Genève sous cette forme de dispositifs relais ou de classes pilotes (qui visent comme mesure alternative des stages en école professionnelle). Généralement, ces dispositifs permettent effectivement un travail de recul sur les difficultés des jeunes et une certaine restauration à l'engagement dans la formation, en tension entre conformation et émancipation du jeune (Angelucci, 2017). En revanche, la réintégration dans le cursus de formation ordinaire est souvent compliquée (CNESCO, 2017 ; Lurin, Pecorini et Pillet, 2007).

L'extension de la durée de formation

L'extension de la période de formation prend deux formes. D'abord, il s'agit de faciliter, voire de généraliser l'accès à la formation précoce et de renforcer la qualité des structures de la petite enfance et de la scolarisation pré-primaire. Cet aspect de la prévention consiste à tenter d'égaliser les possibilités des jeunes enfants à entrer dans les premiers apprentissages scolaires. Ces dix dernières années, plusieurs pays ont avancé l'obligation scolaire notamment dans ce but, dont la France, la République tchèque et la Roumanie. Dans cette ligne, en Suisse, le concordat HarmoS, appliqué par la majorité des cantons depuis 2009-10, avance l'entrée en scolarité à 4 ans. Le Danemark a mis en place une plateforme destinée à recueillir les meilleures pratiques concernant l'éducation de la petite enfance.

Il s'agit ensuite de repousser l'âge de libération de l'obligation de formation. La Belgique, la

¹⁸ Module d'activités temporaires alternatives à la scolarité.

Hongrie, les Pays-Bas, l'Angleterre, la France, certains États canadiens (Ontario, Nouveau-Brunswick) ont, comme Genève et le Tessin en Suisse, adopté une obligation de formation jusqu'à 18 ans. Les législations diffèrent : dans certains cas, il peut s'agir, dès l'âge de 15 ans, de formation à temps partiel (Belgique), dans d'autres la surveillance est déléguée à des organisations territoriales et pas au ministère en charge de l'éducation (France). Mais dans tous les cas, l'objectif est de maintenir un cadre alliant l'obligation des jeunes à rester en formation et la mise en place d'institutions destinées à tous les accueillir. Cette double obligation vise à permettre d'engager plus encore une dynamique sociale vers l'achèvement d'une formation certifiée et à favoriser l'émergence ou la concrétisation de politiques publiques destinées à soutenir les jeunes qui tendent à se détourner prématurément de toute formation. D'une manière générale, la tendance sur le long terme (dès le début du XX^e siècle) est une augmentation de la durée de formation obligatoire (plus ou moins gratuite), dans des buts :

- d'égalité (l'école pour tous)
- d'insertion sociale (cohésion sociale, partage d'une citoyenneté)
- d'insertion économique (former la jeunesse pour répondre au besoin de l'activité économique)
- de protection de l'enfance (droit des enfants, protection contre l'exploitation économique des enfants).

Dans des réalités scolaires plus différentes de la réalité suisse, le Cameroun a récemment augmenté l'âge d'obligation scolaire (12 ans) afin d'éviter le travail des enfants, notamment dans des régions minières, qui voyaient de jeunes enfants se détourner de l'école pour travailler et gagner un salaire (Leumako Nongni, 2022).

L'articulation du pédagogique, du socio-éducatif et du social

Les différentes mesures visant à prévenir le décrochage ou à initier un processus de rattrapage ont quasiment toutes en commun d'essayer d'articuler :

- du soutien, voire du rattrapage scolaire, afin que les jeunes répondent aux exigences pédagogiques des formations conduisant à une première certification ;
- des prestations socio-éducatives, visant le réengagement dans une dynamique de

formation (surtout autour du projet, de la motivation et de la persévérance) ;

- un soutien social au besoin, afin que les jeunes aient le moins possible des conditions de vie difficiles (insertion, relations à autrui, relations familiales, difficultés personnelles, précarité) dont la prégnance les détourne de poursuivre ou de reprendre une formation et afin qu'ils puissent ainsi être « disponibles pour l'enseignement ».

Cette similitude des combinaisons d'actions est un effet de la relative similitude des raisons qui conduisent au décrochage (déficit de performance scolaire, déficit d'engagement dans la formation, déficit de disponibilité à la formation). Ces dimensions tendent à se renforcer l'une l'autre (jeunes vulnérables pris souvent dans des difficultés qui font système). Si en matière de formation (qu'elle soit scolaire ou professionnelle), le maintien ou le décrochage est d'abord lié à la performance scolaire, le parcours de reconexion avec une formation passe le plus souvent par ces trois modalités de soutien. Avec peut-être un certain ordre de préséance : restaurer un rapport de soi à soi (proxy de la disponibilité), de soi aux autres (proxy de l'engagement) et de soi aux savoirs (proxy de la performance scolaire) (Tièche Christinat et al., 2016).

Ces dimensions sont présentes sous diverses formes tant à Genève que dans d'autres pays/régions. En Suisse par exemple, de nombreux dispositifs ont été mis en place dans le cadre du développement du case management pour la formation professionnelle, incluant sous diverses adaptations locales les approches pédagogiques, socio-éducatives et sociales (pour une description des organisations romandes, cf. Bougroz Froideveaux, 2016). Deux éléments particuliers méritent d'être relevés en Suisse romande. Le programme FORJAD dans le canton de Vaud met en place une organisation pédagogique fondée, notamment, sur la collaboration entre pairs (*peer to peer learning*) qui permet une alternative à l'apprentissage collectif classique comme cela se fait usuellement en classe¹⁹. À Neuchâtel, dans le cadre du développement de la formation duale, un « partenariat flexible » est mis en place en 2020, dépassant la dichotomie formation en école vs formation duale et propose dans certains métiers une (parfois deux) année(s) de formation profes-

¹⁹ Un descriptif de la démarche pédagogique du programme FORJAD est disponible sur leur site Internet : FORJAD-VD.CH.

sionnelle en école suivie d'une insertion en entreprise (Centre professionnel du littoral neuchâtelois, 2020). Ce modèle n'est pas spécifiquement pensé pour les jeunes en situation vulnérable, mais a l'avantage de lisser l'entrée en formation duale, en permettant une préparation aux bases du métier et à l'entrée dans une entreprise échelonnée et fortement balisée, ce qui est clairement en phase avec la situation des élèves fragiles qui ont des difficultés à signer un contrat de formation duale. Par ailleurs, dans certains cas, ces mesures sont accompagnées d'incitations matérielles pour les élèves (bourses d'études spécifiquement accordées, Angleterre, Estonie) ou pour les établissements (dotations supplémentaires selon le taux de décrochage « évité », Pays-Bas). Les cantons de Genève et Vaud ont aussi rendu éligibles à une bourse les jeunes en période de préqualification.

La notion d'articulation est également souvent relevée, non plus dans le sens d'une articulation entre différentes activités, mais aussi comme articulation entre programmes. C'est particulièrement le cas de l'articulation entre le dispositif de soutien et le retour dans une formation ordinaire, qui répond à la nécessité d'un suivi des jeunes en difficultés au-delà de la fin d'un programme, jusqu'à leur intégration dans celui qui doit le suivre, en proposant par exemple des environnements flexibles, aménageables, accompagnés d'un mentorat (Slovénie, Irlande).

Suivre et soutenir dans la durée

Assez souvent, les différentes mesures de raccrochage se déploient dès le décrochage probable (jeunes à risques) et jusqu'à l'intégration dans une nouvelle formation (raccrochage). C'est le cas un peu partout et singulièrement à Genève, où FO18 s'est surtout concentrée sur l'entrée dans une filière certifiante au secondaire II. Le soutien est essentiellement vu comme une période à fin curative qui permet à des jeunes de (re)devenir un peu comme les autres jeunes en formation et ainsi reprendre le cours de leur cursus. Dans les faits, on constate, notamment à Genève, que les jeunes qui ont eu des difficultés à terminer leur formation secondaire I au point de fréquenter des dispositifs préqualifiants en auront encore souvent durant leur formation qualifiante. Leurs parcours seront fréquemment émaillés de redoublements, d'abandons temporaires, de réorientations et tous ne finiront pas leur formation jusqu'à une première certification.

À cet égard, il est utile de citer les expériences françaises de « micro-lycées » qui s'adressent à des jeunes (entre 16 et 25 ans) en rupture de formation depuis au moins six mois (Bergier et Francequin, 2011). Il s'agit d'un cursus aménagé pour des jeunes en rupture visant à les amener, dans les deux ou trois ans, vers un premier diplôme. Ces classes sont localisées dans un lycée (général ou professionnel). Elles disposent d'un environnement spécifique (salle de classe, mais aussi lieu de rencontre, de travail personnel) et d'un encadrement spécifique (professionnels dont les bureaux sont aussi dans le lieu dédié, dont la disponibilité va très au-delà de l'enseignement). Ce dispositif peut ressembler à des mesures existantes dans le canton de Genève (parcours de remobilisation) ; la différence réside dans la durée de fréquentation de ces lieux et le caractère certificatif de ce cursus (les jeunes peuvent y rester jusqu'à leur diplôme). Ce type de structure est moins commun (mais peut-être en existe-t-il d'autres), car il propose non seulement un moment de remise à niveau scolaire et un suivi socio-éducatif, mais aussi un accompagnement sur la durée jusqu'à la certification, pour des jeunes ayant déjà expérimenté le décrochage. C'est un dispositif de raccrochage sur le long terme et certifiant. Cela peut apporter des éléments de réponse à deux défis du décrochage : d'une part, un suivi sur la durée pour des jeunes dont les vulnérabilités sont généralement anciennes et longues à surmonter ; d'autre part, une articulation et une cohérence dans le suivi sans enchaîner des mesures peu articulées entre elles (deux défis aussi liés à la réalité genevoise).

La formation pour adultes comme outil de lutte contre le décrochage

Pour certains jeunes, le raccrochage vers une formation certifiante peut s'effectuer par un retour vers des formations pour adultes (souvent à visée professionnelle) qui accueillent un nombre important de jeunes qui ont quitté le secondaire sans diplôme, y compris à Genève où environ la moitié des diplômés par une formation pour adultes obtiennent par ce moyen leur premier diplôme (EOS, 2019).

Le Québec mise notamment sur l'éducation des adultes pour raccrocher les jeunes sortis de l'école avant tout diplôme. Ces derniers semblent plutôt apprécier ce mode de formation qui propose un processus de « resocialisation » au monde de la formation (mais pas seulement) permettant de « transformer un vague souhait en un cheminement qui pourrait conduire à une diplomation » (Desmarais, 2015).

Ils apprécient d'être traités en adultes et de pouvoir concilier formation et emploi (horaires réduits). L'objectif est triple : scolaire (performance), éducatif (sens donné à la formation) et social (intégration). L'idée est aussi d'atteindre un équilibre émotionnel, souvent mis à mal par le décrochage à l'adolescence, dans un moment où le relationnel est en recomposition fondamentale. En France aussi, on porte un regard sur la formation des adultes, particulièrement leurs modalités pédagogiques qui permettent de varier davantage les méthodes d'intervention et sont plus adaptatives à la diversité des situations. Le Portugal, quant à lui, développe des politiques publiques visant à mieux reconnaître, en les validant, les expériences antérieures, dans le cadre d'une éducation des adultes mais plus généralement d'une formation tout au long de la vie.

L'articulation coordonnée des formations pour adultes et des dispositifs de lutte contre le décrochage pourrait, à Genève aussi, constituer une piste de prolongement de la politique publique initiée par FO18, et notamment faire une place plus grande aux problématiques spécifiques des jeunes adultes en situation vulnérable lors du passage à la majorité (question de santé, de précarité des conditions de vie, de rupture sociale, de rapport aux savoirs, etc.) qui sont souvent évoquées par les jeunes eux-mêmes (Cecchini et Scalabrini, à paraître).

8. Perspectives de recherche

Les travaux de recherche qui ont permis la rédaction de cette synthèse permettent de mieux comprendre dans quelle mesure et comment les jeunes en situation de fragilité scolaire parviennent – ou non – à s'insérer dans une formation menant à un premier diplôme dans le contexte de FO18. Plus précisément, les résultats mobilisés montrent l'action (encore perfectible) du système de formation pour intégrer ces jeunes. Mais les analyses posent aussi de nombreuses questions pour la recherche, dont certaines nous semblent mériter d'être plus détaillées dans ce document.

La première s'inscrit clairement dans la continuité des travaux menés depuis 2017 pour mesurer les interruptions et les retours en formation à Genève. Les indicateurs du décrochage permettent de quantifier et de mesurer de façon longitudinale les interruptions prématurées de formation, la prise en charge et le raccrochage des jeunes concernés à une formation certifiante. Conçus dans le sillage de la mise en œuvre de FO18 et de l'instauration de CAP Formations comme guichet unique pour la prise en charge des jeunes en rupture de formation, ces indicateurs sont fortement associés au contexte genevois. S'ils sont aujourd'hui stabilisés, ils restent indexés à l'évolution du système de formation, à savoir ce qu'il permet ou non en termes de suivi des élèves. Depuis 2022, deux nouveaux indicateurs viennent compléter le panorama initié en 2017. Leur pérennisation et leur éventuelle évolution (comme celle des précédents indicateurs) seront à suivre dans les prochaines années.

Une deuxième piste est déjà en cours d'exploration. Les recherches menées jusqu'ici ont largement confirmé la dynamique processuelle du décrochage scolaire comme aboutissement d'un éloignement le plus souvent progressif de la formation. Ce constat invite à se pencher sur l'« avant- » décrochage, tel que vécu par les jeunes et tel qu'encadré, voire produit par le système de formation. L'absentéisme scolaire, surtout au CO et à l'ESII, mais parfois dès l'enseignement primaire, constitue une préoccupation centrale des actrices et acteurs de la formation à Genève. Une recherche sur cette thématique sera lancée au début de l'année 2023. Outre une meilleure définition du phénomène, elle devrait permettre de comprendre comment l'absentéisme est (ou non) pris en charge par le système genevois de formation, ceci en incluant le point de vue des élèves. En d'autres

termes, il s'agira de mieux saisir l'engagement ou le désengagement dans la formation de la part des jeunes mais aussi du système.

La mise en œuvre de FO18 a centré les efforts institutionnels sur le maintien en formation des jeunes mineurs. Or l'ambition d'augmenter le niveau de certification dépasse le seuil de la majorité. La question de la formation des adultes est encore très peu abordée par le SRED. Elle dresse une troisième piste de recherche intéressante par ses approches pédagogiques (andragogie) et comme moyen de certifier des publics non diplômés (reconnaissance des acquis de l'expérience, formation modulaire, etc.).

Dans le même ordre d'idées, si de nombreux travaux s'intéressent à la transition I, la transition II à la vie active demeure encore assez peu examinée dans nos recherches, ou alors de façon sectorielle (insertion professionnelle des titulaires d'une AFP p. ex.). Dans quelle mesure et comment les jeunes s'insèrent-ils sur le marché du travail sans diplôme, avec des diplômes moins exigeants et/ou à l'issue de parcours de formation difficiles ? En d'autres termes, quelle est l'insertion professionnelle des publics scolaires précoces ?

La dernière piste propose une approche alternative des vulnérabilités et de la réussite scolaire à travers l'analyse des parcours de formation atypiques des jeunes « résilients/survivants/rescapés » de la formation. Dans quelle mesure et comment des jeunes scolairement et socialement vulnérables atteignent-ils et elles un premier diplôme, voire poursuivent-ils et elles vers une formation supérieure ? Quels sont leurs parcours ? Quelles ressources personnelles, sociales et institutionnelles mobilisent-ils et elles ? Quel regard portent-ils et elles sur leur carrière scolaire ?

Bibliographie

Travaux du SRED...

- Brüderlin, M., Cecchini, A., Evrard, A. et Rastoldo, F. (2020). *L'école à distance dans les dispositifs genevois de pré-qualification*. SRED : rapport interne.
- Cecchini, A., collab. Rastoldo, F. et Mouad, R. (2016). *CAP Formations et son public. Expériences de retour en formation professionnelle par la structure genevoise de case management*. Genève : SRED.
- Cecchini, A., Guilley, E. et Jendoubi, V. (2019). *La formation obligatoire jusqu'à 18 ans à Genève. Discours institutionnel et adhésion des acteurs dans la mise en œuvre d'une politique de lutte contre le décrochage*. Actes du colloque TEDS 30-31 mai, 1^{er} juin 2018, Nantes. En ligne sur [teds.hypotheses.org](https://teds.hypotheses.org/files/2019/01/Cecchini-Guilley-Jendoubi.pdf) : <https://teds.hypotheses.org/files/2019/01/Cecchini-Guilley-Jendoubi.pdf>.
- Cecchini, A. et Scalabrini, L. (à paraître). « J'essaie de trouver pour mon futur... ». Expériences des jeunes qui fréquentent une structure de préqualification. *Note d'information*. Genève : SRED.
- Cecchini, A., Rastoldo, F. et Scalabrini, L. (à paraître). Formation obligatoire jusqu'à 18 ans : tensions entre émancipation par la formation et (re)cadrage pour la formation. In Mutabazi, E. et Khasanzyanova, A. (dir.) *Accompagner et prévenir le décrochage scolaire*. Lormont : Le bord de l'eau.
- Evrard, A., Petrucci, F. et Rastoldo, F. (2019). *Les effets de la réforme du cycle d'orientation sur les parcours de formation des élèves*. Genève : SRED.
- Evrard, A. et Rastoldo, F. (2022). *Suivi des deux premières volées d'élèves passés par le préqualifiant depuis la mise en œuvre de FO18*. Genève : SRED.
- Jaeggi, J.-M. et Osiek, F. (2007). *Mise en place d'un dispositif-pilote dans le groupe scolaire Gros-Chêne/ Tattes*. Genève : SRED.
- Jendoubi, V., Guilley, E., Brüderlin, M. et Cecchini, A. (2017). *Évaluation du projet pilote « Équipes pluridisciplinaires »*. Genève : SRED.
- Kaiser, C., Davaud, C., Evrard, A. et Rastoldo, F. (2007). *Les jeunes en formation professionnelle. Rapport II : Comment les jeunes interprètent leur parcours de formation*. Genève : SRED.

- Lurin, J., Pecorini, M. et Pillet, M. (2007). *Les élèves en grande difficulté de comportement au cycle d'orientation. Étude d'impact du dispositif « classe relais externe »*. Genève : SRED.
- Mouad, R., Brüderlin, M., Dutrévis, M. et Valarino, I. (2019). *Évaluation d'un dispositif de prévention du décrochage scolaire : l'établissement Lullin*. Genève : SRED.
- Rastoldo, F. et Mouad, R. (2016). Quand la transition post-diplôme préfigure les mobilités professionnelles. In *Formation et emploi*, 133, 77-100.
- Rastoldo, F., Amos, J. et Davaud, C. (2009). *Les jeunes en formation professionnelle. Rapport III. Le devenir des jeunes abandonnant leur apprentissage*. Genève : SRED.
- Rastoldo, F., Mouad, R., Cecchini, A., collab. Evrard, A., Hrizi, Y. et Baillon, H. (2016). *CAP Formations. Structure genevoise de case management pour un retour en formation professionnelle*. Genève : SRED.
- Scalambrin, L., Rastoldo, F. et Cecchini, A. (2022). *Des stages de formation professionnelle en fin de CO. Évaluation de la classe pilote ESI-ESII*. Genève : SRED.
- Soussi, A., Guignard, N., Hayoz, E. et Niddeger, C. (2008). *Mise en place du REP : effets sur les compétences des élèves*. Genève : SRED.
- SRED (2022a). *Repères et indicateurs statistiques*. Consulté le 25 octobre 2022 : <https://www.ge.ch/dossier/analyser-education/produire-donnees-chiffrees-piloter-prevoir/reperes-indicateurs-statistiques>
- SRED (2022b). *Note de contextualisation du taux OFS de première certification secondaire II à Genève*. Document interne.
- SRED (2022c). *Les indicateurs du décrochage de la formation*. Consulté le 25 octobre 2022 : <https://www.ge.ch/document/indicateurs-du-decrochage-formation>.
- Blaya, C., Ben Lakhdhar, I. et Sansegundo Moreno, O. (2019). *Rapport intermédiaire FO18*. Rapport interne. Genève : DIP.
- Bordiec, S. et Sonnet, A. (2020). *Action publique et partenariat(s). Enquête dans les territoires de l'éducation de la santé et du social*. Nîmes : Champ social.
- Bougroz Froideveaux, A. (2016). Le case management. Formation professionnelle. *Bulletin CIIP*, 3, 25-28.
- Centre professionnel du littoral neuchâtelois (2020). *Développement de l'apprentissage en mode dual dans les métiers techniques*. Département de l'éducation et de la famille. Présentation PowerPoint. Tiré le 15 novembre de : [Présentation PowerPoint \(ne.ch\)](#).
- CNESCO (2017). *Conférence de comparaisons internationales*. Dossier de synthèse. Comment agir plus efficacement face au décrochage scolaire. Paris : Sorbonne Universités.
- COPROJ (2017). *École inclusive, axe 4. Parcours et fragilités : sécurisation des parcours de formation, constats, propositions et plan de projet*. Document interne. Genève : DIP.
- Desmarais, D. (2015). *L'accompagnement pluriel et concerté du raccrochage scolaire des 16-20 ans à l'éducation des adultes : regards croisés Québec-Europe*. (2012-RP-148064). Rapport de recherche remis au Fonds de recherche québécois Société et Culture dans le cadre du programme « Actions concertées ». Récupéré de <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/laccompagnement-pluriel-et-concerte-du-raccrochage-scolaire-des-16-20-ans-a-leducation-des-adultes-regards-croises-quebec-europe/>.
- Glasman, D. et Douat, E. (2011). *La déscolarisation*. Paris : La Dispute.
- Keller, A., Hupka-Brunner, S. et Meyer, T. (2010). *Parcours de formation postobligatoires en Suisse : les sept premières années*. Survol des résultats de l'étude longitudinale TREE (Transitions de l'École à l'Emploi). Bâle : Université.
- Leumako Nongni, J. (2022). Les défis de la mise en œuvre des décisions gouvernementales contre l'abandon scolaire en zone d'exploitation minière au Cameroun. In *Décrochage scolaire : quels enjeux aujourd'hui ? Quelles pratiques éducatives ? Quels partenariats ? Quels effets sur les apprentissages ?* Communication du 6 juillet 2022. Université catholique d'Angers.

...et d'ailleurs

- Angelucci, V. (2017). Conformer l'élève aux normes scolaires ? *L'Éducateur*, 7, 13.
- Bergier, B. et Francequin, G. (2011). *La revanche scolaire. Des élèves multiredoublants devenus superdiplômés*. Toulouse : Erès.
- Berthet, T., Boudesseul, G., Borrás, I., Coinaud, C., Grelet, Y., Legay, A., Romani, C. et Vivent, C. (2008). *Valeur du diplôme. Place et rôle dans les parcours scolaires et professionnels*. Marseille : CERÉQ.

Mazet, P. (2020). Une catégorie d'action publique mobilisée. Sur la signification et la fonction données au partenariat. In S. Bordiec et A. Sonnet (éd.), *Action publique et partenariat(s). Enquête dans les territoires de l'éducation de la santé et du social*. Nîmes : Champ social.

OCDE (2022). *Regards sur l'éducation 2022*. Paris : OCDE. En ligne : [Regards sur l'éducation - OCDE \(oecd.org\)](https://www.oecd.org/fr/regards-sur-l-education/).

Secrétariat général du DIP (2022). *Lettre de mission, évaluation du projet d'innovation pédagogique EP21*. Document interne.

Tièche Christinat, C., Angelucci, V. et Liechti, L. (2016). La diversité des approches comme levier pour favoriser l'accrochage. Étude d'un dispositif pour élèves en rupture. *Questions vives*, 25. En ligne : <http://questionsvives.revues.org/1877>

Verdier, E. (2013). La lutte contre le décrochage scolaire : repérer de jeunes individus à risque ou refonder l'école ? In G. Boudesseul (éd.), *Du décrochage à la réussite scolaire*. Paris : L'Harmattan.

Werquin, P. (1996). De l'école à l'emploi : les parcours précaires. In S. Paugam (éd.), *L'exclusion, l'État des savoirs* (pp. 120-135). Paris : La Découverte.

Éclairages constitue une nouvelle série de publications du SRED, transversale à différentes recherches, évaluations et prestations unies par une problématique commune. Il s'agit de faire dialoguer les connaissances produites dans des contextes singuliers, avec des entrées plurielles et par différentes méthodes pour proposer une lecture nouvelle et synthétique de cette question. Les Éclairages proposent aussi des pistes de réflexion pour la pratique et un questionnement prospectif sur de possibles recherches à venir.

Infographie complémentaire :

<https://www.ge.ch/document/31154/telecharger>

