



Note d'

Numéro 84  
Mai 2023

# information

du SRED

Service de la recherche en éducation  
Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse

« *J'essaie de trouver pour mon futur...* »

Expériences des jeunes qui fréquentent une structure de préqualification

Amaranta Cecchini et Laure Scalabrin

Dès 2018, la lutte contre le décrochage s'est centrée dans le canton de Genève sur la transition des jeunes scolairement fragiles vers le secondaire II et leur insertion dans une formation, le plus souvent professionnelle. Pour ce faire, la formation obligatoire jusqu'à 18 ans (FO18) s'est accompagnée d'un important développement de mesures – parfois existantes et redéfinies – de préqualification.

Une évaluation (en cours) du SRED s'intéresse aux expériences des jeunes qui fréquentent ces dispositifs et pointe quelques principaux enjeux. Trois portraits sociologiques, qui compilent chacun les témoignages de plusieurs jeunes, sont proposés ci-après. Ils montrent des tensions à l'œuvre entre le travail institutionnel visant à convertir ces jeunes à la formation (sur un temps relativement court) et leurs besoins immédiats, nécessitant parfois davantage de temps. Il en découle un agir et un engagement juvénile en double décalage : avec les attentes de l'école et celles des entreprises formatrices, elles-mêmes dépendantes des exigences du marché de l'emploi.

**I**ntégrer une formation menant à un premier diplôme représente un important défi pour les élèves lors de la transition entre le cycle d'orientation (CO) et l'enseignement secondaire II. Celles et ceux qui ont connu une scolarité obligatoire émaillée de difficultés, le plus souvent orientés du secondaire I vers des filières à moindres exigences scolaires (section Communication et Technologie – CT, classes ateliers), sont particulièrement concernés. Bloqués aux portes d'écoles pour lesquelles ces jeunes ne remplissent pas les conditions d'accès, ils et elles doivent se tourner vers la formation professionnelle. Or, l'accès y est soumis à deux conditions, auxquelles ces jeunes peinent à répondre : l'orientation (construire un projet professionnel) et, dans le cas de la formation duale, l'embauche (se faire engager par une entreprise formatrice).

Depuis la rentrée genevoise 2018-19, toutes et tous sont soumis à la formation obligatoire jusqu'à 18 ans (FO18). Ces jeunes intègrent différents dispositifs de préqualification visant à les insérer dans une formation le plus souvent professionnelle. Ces mesures varient par leur accès (continuité ou non, disponible directement à l'issue du CO ou non), leur forme (charge horaire, prise en charge scolaire ou non, offre interne ou externe au DIP) et leur contenu (remédiation scolaire, orientation, soutien socio-éducatif, expériences professionnelles). On y trouve des classes préparatoires scolaires ou professionnelles, des mesures de préqualification<sup>1</sup> en école à plein temps ou en alternance avec des stages, ainsi qu'un dispositif du DIP pour les jeunes en rupture de formation.

<sup>1</sup> Ces mesures sont dispensées principalement au Centre de formation préprofessionnelle (CFPP) et dans les Parcours individualisés (PI).

## L'enquête

Les résultats livrés ici sont issus de l'évaluation (en cours) réalisée par le SRED de la formation obligatoire jusqu'à 18 ans, qui vise à mettre en évidence le processus et les défis de la mise en œuvre de cette réforme et ses effets sur les parcours de formation. Cette évaluation articule trois volets : une phase préparatoire (avant l'entrée en vigueur de FO18), un premier déploiement de la mise en œuvre (un à trois ans après FO18), et une mesure de l'impact de FO18 (quatre à six ans après son déploiement) sur la trajectoire des jeunes. C'est le second volet qui est au cœur de cette note d'information. Il cherche à donner la parole aux jeunes, considérés non seulement comme public-cible, mais également comme acteurs et actrices de cette politique publique (Lascoumes et Le Galès, 2004 ; 2012) dont les expériences et les récits éclairent les dynamiques, les enjeux et les défis de la mise en œuvre. Leurs témoignages donnent à voir comment la formation préqualifiante agit sur les aspirations de formation, le rapport à l'institution scolaire et le sentiment de maîtrise sur la formation et l'insertion, et contribue à les réaliser.

Les premiers résultats de cette enquête s'appuient sur l'analyse de deux corpus de données : d'une part, des observations réalisées au sein de quinze dispositifs préqualifiants (classes préparatoires générales, classes préparatoires professionnelles, Centre de formation préprofessionnelle [CFPP], Parcours individualisés [PI], CAP Formations, structures partenaires du DIP) à raison d'une demi-journée à une journée par dispositif entre mars et mai 2022 ; d'autre part, une série d'entretiens semi-directifs (30 minutes à plus d'une heure) menés auprès de jeunes de 16 à 23 ans (44 entretiens et un *focus group*). La cohorte sera suivie jusqu'en 2024 (conduite d'une deuxième série d'entretiens semi-directifs).

En 2020-21, 694 jeunes – soit environ un élève sur sept (SRED, 2022) – intègrent une formation préqualifiante à la sortie du CO, faute d'accéder à une formation qui mène à un premier diplôme. Au total, plus de 1000 jeunes fréquentent un tel dispositif au cours de l'année considérée. Pour ces jeunes, le passage par une ou plusieurs de ces mesures prolonge le temps de la transition entre l'école obligatoire et une première formation certifiante. Conçue comme une opportunité institutionnelle de rejouer un épisode de « l'épreuve scolaire » (Martucelli, 2006), la formation préqualifiante doit, en principe, augmenter les chances d'insertion dans une formation et dans la vie professionnelle. Cette transition conduit les jeunes aux portes de l'âge adulte, où elle se combine avec d'autres transitions (autonomisation vis-à-vis de la cellule familiale, transition à la majorité civile). Elle est un temps de définition – et d'évaluation (*ibid.*) – de soi, de son rapport aux institutions et à un monde adulte que les jeunes doivent intégrer. Comment vivent-ils et elles leur passage dans une mesure de préqualification ? Quelles sont leurs expériences dans ces dispositifs en regard de leurs parcours scolaires, ainsi que de leurs aspirations professionnelles et personnelles ?

## Une analyse à travers trois portraits

Pour rendre compte de la richesse, de la diversité et souvent de l'ambivalence des expériences de ces jeunes, trois portraits sociologiques conçus à la manière de Lahire (2002)<sup>2</sup> racontent les expériences et les parcours de forma-

tion dans le préqualifiant. Précisons que l'espace de préqualification considéré (Cecchini, Rastoldo et Scalabrini, à paraître) se caractérise par une certaine diversité, avec toutefois quatre composantes communes : 1) le public : il s'agit de jeunes qui n'ont pas pu entrer directement dans une formation à la sortie du CO ou s'y maintenir ; 2) des dispositifs centrés sur l'insertion, le plus souvent en formation professionnelle ; 3) des expériences juvéniles traversées par des enjeux d'autonomie, de reconnaissance et d'engagement, mais aussi structurées par les dispositifs fréquentés ; 4) des parcours, eux aussi assez structurés institutionnellement. En outre, les jeunes rencontrés possèdent d'autres caractéristiques relativement similaires telles que la proximité d'âge (plusieurs sont à l'articulation de leur majorité), l'appartenance à un milieu social peu favorisé (mais certaines et certains sont également issus des classes moyennes) ou encore le profil migratoire de deuxième génération. Leurs parcours scolaires sont sensiblement les mêmes que dans la population globale des jeunes du préqualifiant (Evrard et Rastoldo, 2022) et, à l'instar des jeunes décrocheurs mais dans une proportion moindre, ils et elles se distinguent par différents marqueurs de difficultés (Cecchini, 2016 ; Petrucci et Rastoldo, 2015) avec souvent des fragilités sociales et personnelles en interaction. Ces différents éléments permettent de nous intéresser à des jeunes aux situations diversifiées, mais appartenant à une même catégorie sociale et institutionnelle : des jeunes dans le préqualifiant.

<sup>2</sup> Les dispositions sont une réalité reconstruite et ne peuvent donc être observées directement en tant que telles. Dès lors, Lahire se saisit de la méthode des portraits sociologiques pour repérer les comportements, attitudes et pratiques des personnes enquêtées dans la description que celles-ci font elles-mêmes de leur « personnalité » d'une part et, d'autre part, dans les décalages entre ces descriptions de soi et d'autres informations. Dans ces portraits, les verbatim sont prégnants. Les portraits débutent également sur un registre relativement descriptif (pouvant ressembler

parfois à une « histoire de vie ») pour introduire peu à peu des régularités de comportement interprétées comme l'expression d'une disposition (Grossetti, 2002). En outre, les portraits visent à aller au-delà de la compréhension du parcours d'un individu. Mis en relation avec d'autres portraits, ils permettent de cerner une vision globale d'un groupe d'individus ou d'une catégorie sociale et institutionnelle telle que les jeunes dans le préqualifiant.

Liam, Jonas et Esmée<sup>3</sup> fréquentent trois dispositifs de pré-qualification différents au moment où nous les rencontrons. Leurs portraits illustrent différentes conditions institutionnelles ainsi que des rapports distincts à la formation et aux processus d'engagement à celle-ci. Si Liam trouve du sens et s'implique dans la fréquentation d'une classe préparatoire professionnelle, et si Jonas semble prêt à renouer avec la formation lors de son passage par une structure associative (dispositif partenaire du DIP), il en est tout autre pour Esmée, en colère à l'égard de la norme FO18 et en résistance à la formation préqualifiante réalisée au sein d'une mesure des PI. Ces trois portraits sont d'abord inspirés d'une analyse des entretiens et des observations menées au sein des dispositifs concernés. Leur élaboration a débuté par la sélection de trois dispositifs contrastés en termes de prise en charge (activités, cadre, autonomie, relations) qui, sans en rendre compte de façon exhaustive, éclairent la diversité du paysage du préqualifiant. Dans chacune de ces mesures, un témoignage a été choisi pour sa richesse et son exemplarité, non pas qu'il résume à lui seul l'expérience de toutes celles et ceux qui la fréquentent, mais parce qu'il en présente des facettes assez caractéristiques – ces jeunes sont par ailleurs considérés comme plutôt représentatifs par les professionnelles et professionnels qui les encadrent. Les récits étant assez contrastés (du point de vue de la satisfaction de la situation actuelle des jeunes, de leurs parcours scolaires antérieurs et de leurs projets, notamment), ils nous ont semblé pertinents pour approcher la diversité, les tensions ainsi que les ambiguïtés qui marquent les expériences juvéniles de préqualification. En ce sens, nous n'avons pas procédé à une reconstruction idéale-typique au sens de Max Weber (1922, 1988), qui vise à présenter une version de la réalité observée – ou empirique – volontairement « stylisée » (Coenen-Huther, 2003, p. 532). La rédaction des portraits a ensuite été guidée par le récit de trois jeunes. Afin de préserver leur anonymat, certains éléments évoqués en entretien ont été gommés ou modifiés (p. ex. leurs aspirations professionnelles, les stages antérieurs, leur contexte familial). Puis les portraits ont été enrichis à partir d'éléments fictifs ou, plus souvent, issus d'entretiens réalisés avec d'autres jeunes fréquentant les mêmes dispositifs. Certaines anecdotes, des éléments de contexte (lieu de la formation, situation personnelle) ou encore des verbatim empruntés viennent ainsi renforcer l'anonymat des jeunes qui, en premier lieu, ont inspiré ces portraits.

Enfin, ces trois portraits sociologiques permettent d'illustrer un moment particulier des trajectoires et des expériences sociales et scolaires de ces jeunes : la transition dans le préqualifiant. Cette transition institutionnelle et individuelle peut être appréhendée, en suivant Martucelli (2006), comme un épisode de l'épreuve scolaire où se construit ou non la confiance institutionnelle en soi. Elle constitue un moment où se poursuivent ou s'infléchissent les trajectoires,

<sup>3</sup> Il s'agit de prénoms fictifs afin de garantir l'anonymat des jeunes filles et garçons rencontrés.

à appréhender aussi (et parfois) comme un moment de crise, de doute, de résistance ou de contrainte (Lahire, 2002)<sup>4</sup>. En nous inspirant de Lahire (2002) et Darmon (2011), nous nous intéressons aux dispositions intériorisées par les jeunes durant leur fréquentation d'un ou de plusieurs dispositifs de préqualification, susceptibles d'orienter leurs trajectoires. Les dispositions sont des tendances, inclinaisons qui orientent l'agir (comportements, pratiques, attitudes) des jeunes, leur manière de se percevoir et de percevoir le monde. Elles sont incorporées dans des contextes familiaux et sociaux et peuvent être mises en veille, réactivées (y compris dans d'autres contextes), remodelées, etc. Elles représentent également, pour l'institution, des « compétences », des « potentialités », des « attitudes » à travailler dans les parcours de formation. Le concept de « conversion » (Darmon, 2011 ; 2006) constitue une grille d'analyse éclairante à cet égard.

### Sociologie de la conversion : une grille d'analyse pour éclairer les expériences et les parcours des jeunes en préqualification

Les observations et les entretiens menés ont montré que la norme d'obligation de formation jusqu'à la majorité (FO18) ne conduit pas nécessairement à un engagement actif de la part des jeunes. Si sur le principe, presque toutes celles et ceux que nous avons rencontrés adhèrent à cette norme institutionnelle (ils et elles souhaitent obtenir une première certification), ils et elles se heurtent à des obstacles sur la manière d'y parvenir et butent à s'engager effectivement dans ce qui leur est proposé. Au-delà de ce premier constat, une autre manière d'approcher cette question passe par leur engagement au quotidien dans les activités et le suivi proposés. Un préalable à tout travail de soutien à l'engagement du jeune, selon Moriau et Cornil (2014), réside dans les conditions institutionnelles (p. ex. type d'encadrement, actions menées) « qui favorisent une reprise en main de sa trajectoire scolaire » (p. 16). La seule bonne volonté ne suffit en effet pas à déclencher un (ré)investissement individuel dans un projet de formation. Cela relève également des dispositifs eux-mêmes et de leurs manières d'agir sur les jeunes.

Ce point de vue s'inspire du concept de « conversion » (Darmon, 2011 ; 2006), dont nous retenons les propositions suivantes : 1) la conversion est un travail de transformation de l'individu qui repose tant sur son action que sur l'emprise de l'institution ; elle permet de penser ensemble le changement et la structure ; 2) une conversion peut être pratique

<sup>4</sup> Il sera intéressant, lors de la seconde série d'entretiens que nous réaliserons avec les jeunes, de les « faire parler » rétrospectivement sur ce moment de transition institutionnelle et individuelle, de possibles changements ou de modifications (même si elles apparaissent comme légères dans leurs trajectoires) car « ce sont des moments où les dispositions peuvent être mises en crise ou peuvent être soudainement réactivées alors qu'elles étaient à l'état de veille » (Lahire, 2002, p. 31).

ou identitaire : elle peut s'analyser au niveau des dispositions, des pratiques, des conceptions du monde ou des conceptions de soi ; 3) une conversion est un processus et un travail : il s'agit d'une activité *active* de transformation des individus, un processus qui prend du temps, qui s'inscrit dans des étapes et suppose des efforts répétés ; d'ailleurs ce travail peut être l'activité d'un individu, du converti lui-même ou le fait d'une organisation ; 4) une conversion requiert des conditions sociales de possibilités : pour s'assurer de l'efficacité de son action ou pouvoir institutionnel de conversion, il s'agit de considérer la convertibilité de ceux et celles sur lesquels la conversion s'exerce. Pour s'assurer de cette convertibilité, les institutions de conversion tendent à opérer une sélection minutieuse et ciblée des candidats et candidates à son entrée. Cette opération de recrutement est cruciale : le pouvoir institutionnel de conversion ne pourrait se déployer sans certaines propriétés des individus. Dans le contexte genevois de la formation obligatoire jusqu'à 18 ans, il s'agit là d'un pari du préqualifiant, celui d'arriver à cette convertibilité des jeunes en vue d'une (ré)insertion en formation, en accueillant tous les élèves qui y arrivent quels qu'ils et elles soient, et notamment celles et ceux qui ont déjà été écartés d'autres programmes de formation.

## Trois jeunes face au travail institutionnel de conversion

### Liam : du projet de conseiller en image à une formation en coiffure, illustration d'un processus de conversion

Liam est un jeune mineur qui fréquente la classe préparatoire professionnelle de coiffure depuis le début de la rentrée scolaire 2022-23. Il s'agit d'une filière dite « de transition » d'une année et à plein temps. Plus précisément, et selon la description du site [orientation.ch](http://orientation.ch), cette « année de transition et d'orientation [est] proposée aux élèves de 11<sup>e</sup> du CO qui n'ont pu entrer en apprentissage, mais qui ont un projet dans le domaine de la coiffure. L'objectif est de confirmer leur choix professionnel et de les préparer à trouver une place d'apprentissage en entreprise ». Les classes sont contingentées, de 8 à 12 élèves. Enfin, cette filière de transition, à l'instar d'autres classes préparatoires professionnelles en service, hôtellerie et restauration (SHR) notamment, vise à préparer les élèves aux métiers techniques et artisanaux.

Nous rencontrons Liam à la suite d'une observation menée sur une après-midi, dans le cadre de la formation pratique appliquée dans le salon de coiffure du centre de formation professionnelle (CFP) concerné. Le jeune s'est porté volontaire pour participer à un entretien : il a immédiatement accepté de nous rencontrer, après une brève présentation de la recherche et des raisons de notre présence ce jour-là. Cette bonne volonté n'est probablement pas un hasard : Liam se décrit comme « *quelqu'un qui aime beaucoup parler* », il s'exprime aisément et volontiers comparativement à certains autres jeunes garçons interviewés dans le cadre de

cette étude qui tiennent des discours parfois moins fluides, aux réponses souvent courtes et nécessitant des relances pour être développées ou illustrées. Cette propension chez Liam à converser avec aisance et de manière posée ne va pourtant pas de soi, même pour lui, comme nous le verrons. Il narre ainsi la découverte d'un milieu professionnel spécifique – la coiffure et tout ce qui a trait à l'esthétique et au corps, notamment – avec des difficultés d'intégration : le fait d'être un garçon parmi « *une majorité de filles* » (quatre garçons dans cette classe, ce qui témoigne d'une position liée à un métier encore perçu comme particulièrement « féminin »), être aussi l'un des plus jeunes de la classe. Son récit livre également une tension observée dans de nombreux propos rapportés par les jeunes filles et garçons rencontrés : l'incertitude d'un avenir peu maîtrisé et l'espoir de voir un stage conduire à un apprentissage.

Le cadre institutionnel du dispositif observé est ici de type professionnel, et le contexte formel plutôt strict (avec cependant un fond sonore rythmé qui rappelle l'ambiance souvent musicale d'un salon de coiffure professionnel) et explicite. Cela se traduit, par exemple, par différentes obligations : laisser son téléphone portable dans un casier (fermé à clé par la personne formatrice) d'une petite salle adjacente au salon, faisant office de vestiaire où les élèves peuvent se changer ; revêtir une tenue de travail aux codes précis (chemise, pantalon, chaussettes et chaussures de couleur noire exclusivement), proche d'un uniforme (mais pas vraiment) avec tout ce que cela dit et induit en termes de relations sociales et de rapport à la profession. L'encadrement institutionnel tel qu'il est organisé (et rendu visible lors de cette observation) procure également des occasions aux jeunes de tester un nouveau type de relation à l'adulte (Moriau & Cornil, 2014). Les élèves des classes préparatoires professionnelles, à l'instar de celle de coiffure, ne sont plus face à un ou une enseignante (c'est-à-dire une figure d'autorité qu'ils et elles connaissent depuis le début de leur scolarité), mais ont affaire à un ou une professionnelle dans une relation certes asymétrique, mais en interaction (et moins frontale et unilatérale que dans le cadre d'un enseignement scolaire). Les observations ont aussi montré que dans les discours de ces professionnelles et professionnels aux jeunes s'insère souvent une insistance valorisante sur le fait qu'ils et elles « *ont été choisis* » par le dispositif. À eux et elles de se saisir maintenant de « *cette chance* » – qui n'en est pas une, puisqu'ils et elles ont été sélectionnés. En outre, la forme et la nature du dispositif permettent aux jeunes de tester un rapport différent aux pairs. Ils et elles ne sont en effet plus considérés uniquement comme des élèves, mais également comme des futurs apprentis. On peut penser que cette posture, elle aussi nouvelle pour les jeunes, favorise une projection dans un rôle de futurs professionnels et donc un rapport en devenir au monde adulte. Quant aux activités des dispositifs de type préparatoire professionnelle, elles se caractérisent notamment par leur intensité (une charge horaire hebdomadaire relativement importante), par leur diversité et leur modalité d'apprentissage (des prestations réelles auprès d'une clientèle et des exercices pratiques sur des têtes de man-



nequin) ainsi que par leur nature (des activités qui engagent le corps *versus* rester assis sur une chaise comme à l'école) et le sens donné aux apprentissages (faire réellement, mais expérimenter aussi la pénibilité du métier comme travailler dans un contexte sonore bruyant – sèche-cheveux, jet d'eau des shampoings, discussions entre jeunes et/ou avec la clientèle – être en contact avec des produits pouvant irriter les mains, rester debout une journée entière, répéter certains gestes professionnels, etc.). Plus globalement, et aux yeux des jeunes filles et garçons interviewés qui fréquentent ces classes (dont Liam), il s'agit d'activités valorisées et valorisantes – un regard qui souligne la « juste » articulation entre ce dispositif et leurs dispositions. Cet aspect favorise, entre autres choses, le déclenchement d'un processus de conversion chez ces derniers et dernières.

Cette juste articulation entre ce dispositif et les dispositions des jeunes n'est pas le fruit du hasard. Rappelons qu'en amont de l'entrée en classe préparatoire professionnelle s'opère une sélection ciblée des élèves. Comme nous l'avons vu, l'activité de conversion requiert des conditions de possibilités chez ces derniers et dernières (Darmion, 2011). En d'autres termes, il s'agit de considérer également la convertibilité des jeunes sur lesquels elle s'exerce. Cette opération de sélection à l'entrée dans les classes préparatoires professionnelles – ici coiffure – est cruciale pour déployer son pouvoir institutionnel de conversion. Les élèves sont ainsi choisis, notamment à partir de leur dossier, en fonction de certains signes de potentialités, en premier lieu des dispositions positives à l'égard de cette formation. Dans le cas de Liam, le fait de ne pas être trop timide et d'apprécier converser constituent des dispositions propices à ce travail de conversion. Durant sa formation, il sera en effet amené à apprendre à construire des relations avec une clientèle (l'accueillir, s'informer de ses goûts et intérêts, tenir une conversation, etc.). Cette opération de recrutement vise aussi à sélectionner des élèves en fonction de leurs dispositions à la docilité et au contrôle de soi (qui peut passer, par exemple, par la reconnaissance du jeune à l'autorité pédagogique et au type d'encadrement proposé par le dispositif). Ces dernières dispositions n'allaient, en revanche, pas de soi concernant Liam qui, de son propre aveu, doit encore apprendre à davantage maîtriser sa franchise face à son enseignante.

Le portrait de Liam illustre un processus de conversion en cours. Son récit permet d'identifier ce qui se transforme chez lui tant au niveau des pratiques (p. ex. remanier des manières de faire, de se comporter) qu'identitaire (p. ex. remanier des façons de se dire, de rendre compte de soi aux autres et à soi-même).

Concernant les transformations pratiques, on peut observer d'abord un apprentissage de tout ce qui fait le métier de coiffeur ou coiffeuse (alors même que le projet professionnel initial de Liam était de devenir conseiller en image – ce

domaine professionnel proche représentait néanmoins un intérêt et une appétence) qui ne consiste pas seulement à s'occuper des cheveux d'une cliente (faire un « *diagnostic capillaire* », lui proposer des conseils et réaliser des soins), mais également à soigner son accueil (retirer son manteau, proposer un café, vouvoyer ou tutoyer), la conversation à

tenir (sans porter de jugement moral, porter de l'attention à ce que la cliente s'intéresse et pour cela, lui poser « *beaucoup de questions* ») et à maintenir durant toute la prestation.

Il s'agit non seulement d'un apprentissage des gestes professionnels et techniques (compétences), mais aussi d'un apprentissage d'aptitudes

professionnelles ou encore de dispositions spécifiques, ce que Liam définit avec ses propres mots « *un bon savoir-vivre* » :

*Il faut savoir avoir un bon savoir-vivre. Par exemple, avoir un caractère caméléon avec les clients. Ça veut dire, il faut savoir s'adapter au client. Si une cliente parle de quelque chose qui nous déplaît, on ne doit pas forcément l'exprimer.*

En d'autres termes, il s'agit d'apprendre à « prendre l'habit », comme l'explique plus précisément encore Liam :

*Dans cette classe préparatoire, on accueille des clients, on apprend à faire tous les services de base de coiffure. Ça veut dire, ça passe déjà par le langage, l'attitude. On apprend les techniques de coiffure de base. Les choses un peu trop pointues, on ne les fait pas forcément. Le service des cafés, apprendre à communiquer avec les clients, trouver un sujet de discussion, le maintenir aussi. Plein de choses. On apprend à faire des machines à laver, à plier les linges... Tout ce qu'on a besoin d'apprendre pour pouvoir exercer le métier de coiffeur, et pouvoir partir sur des bonnes bases en apprentissage.*

D'autres transformations pratiques sont ensuite exprimées par le jeune, comme apprendre à prendre davantage de responsabilités par rapport à son expérience d'élève lorsqu'il était au CO. On trouve également ici la dimension de l'autonomie (travaillée) et qui a été incorporée par Liam en parlant d'autodidactisme : « *Au cycle, on est plus materné. Ici il y a plus de responsabilités, on doit apprendre à se débrouiller en autodidacte* ». Cette croyance en son aptitude à apprendre seul souligne la bonne adéquation entre le dispositif et les dispositions de Liam, alors que dans un contexte plus scolaire, il a l'impression d'être plus encadré. À cet égard, Liam relate avoir appris de « *[ses] erreurs* » lors de deux stages, encadrés par des formatrices avec lesquelles il a noué des liens de confiance. Ces stages lui permettent d'expérimenter et d'apprendre de ses inexactitudes et maladresses, c'est-à-dire aller au-delà du « faire faux » uniquement. L'expérience acquise (faire des erreurs) semble également valorisée (et pas seulement sanctionnée par une note comme à l'école) car dans son propos, elle servira pour ses stages futurs. Ces derniers permettent aussi à Liam de confirmer une appétence pour un domaine professionnel, voire de provoquer une révélation (« *un flash* ») :

*La première [formatrice] s'appelle [prénom]. Je suis allé chez elle, tout ça, un peu par hasard parce qu'on m'a placé là-bas. J'ai bien aimé, tout ça, c'était sympathique. J'ai appris pas mal de choses. J'ai fait des erreurs. Elle m'a dit mes erreurs... J'ai appris de mes erreurs pour mes prochains stages. (...) Madame X [2<sup>e</sup> formatrice], elle m'a proposé de venir dans son salon. Je suis allé dans son salon et là c'était incroyable. C'était le flash. Genre ce salon-là, j'ai vraiment bien aimé. Elle me faisait confiance, elle m'a permis d'apprendre plein de choses.*

Le récit de Liam permet également d'observer ce qui est en train de se transformer au niveau identitaire. Il y a par exemple chez le jeune une prise de conscience d'un changement dans sa manière d'être (par un comportement plus retenu, par un contrôle de soi), dans sa vision des autres jeunes (en termes de « maturité »), notamment ceux et celles de sa classe actuelle en préparatoire professionnelle de coiffure. Il explique dans un premier temps qu'au CO, il pouvait vite partir en « embrouille », voire se battre avec d'autres élèves lorsqu'il était en désaccord avec eux. Aujourd'hui, il se rend compte qu'il a changé (ou est en voie de l'être) par un comportement moins impétueux et plus pondéré. La fréquentation de la classe préparatoire professionnelle, par un travail sur les compétences relationnelles à acquérir lors de contacts avec la clientèle, l'amène à développer des dispositions réflexives et à se questionner plus largement dans ses relations aux autres lors de différends (tout en mettant en veille ses dispositions impulsives, voire agressives) :

*Au cycle, si je n'étais pas d'accord avec quelque chose, je le disais directement. J'avais la langue bien pendue (...). Maintenant, je suis plus dans le dialogue, je débats plus. [...] Petit à petit, je pense que j'ai pris en maturité aussi en cours d'année [de formation au CFP – SHR].*

Ce qu'il nomme « prendre en maturité » semble aussi être les effets de sa formation actuelle. On peut parler ici d'une socialisation secondaire préprofessionnelle, et plus précisément, l'influence socialisatrice spécifique des classes préparatoires professionnelles dans l'intériorisation de certaines dispositions comme celles à la prise de responsabilité :

*C'est différent parce qu'on ne fait pas la même chose au cycle. On est assis, tout ça. On peut rigoler. Là on ne rigole plus tellement. Le but c'est de... genre de fonder une fondation de notre vie future. Du coup, ce n'est plus trop de la rigolade. Si, on peut rigoler toujours en salon s'il y a une blague, un truc. Mais je veux dire, c'est moins l'aspect enfantin. Ça veut dire qu'il faut plus se plonger dans le sérieux. Surtout, je suis le plus jeune de ma classe. Du coup, moi, j'ai dû prendre les responsabilités plus vite que certains de ma classe. Parce que je suis le plus jeune, donc je n'ai pas eu forcément l'habitude.*

Liam se voit également plus mature bien qu'il soit l'un des plus jeunes (en âge) parmi ses camarades majoritairement féminines (moins matures de par leur comportement). À ses dires, certaines parleraient entre elles dans leur langue maternelle (pour l'exclure, notamment). Liam dit subir plusieurs moqueries et ne pas se sentir non plus toujours « défendu » par la personne formatrice<sup>5</sup>.

Au-delà de ces tensions relationnelles entre pairs, et parfois le sentiment d'un soutien insatisfaisant de la personne référente, plusieurs jeunes à l'instar de Liam soulignent et reconnaissent certaines qualités relationnelles des adultes

les encadrant (disponibilité, implication, personnalisation des relations institutionnelles). Ces adultes, qui incarnent le dispositif de conversion, peuvent alors représenter une figure d'identification forte. Et parfois, une relation de complicité se tisse, par exemple perceptible dans l'entente à demi-mots entre la per-

sonne formatrice et une élève lors du diagnostic capillaire d'une cliente à la chevelure manifestement abîmée par les colorations. Leur connivence témoigne en creux de l'intégration par la jeune de dispositions pratiques (ne pas tenir de propos techniques qui pourraient s'avérer blessants pour la cliente) et de leur reconnaissance par la formatrice. Parfois aussi, la complicité est activement cherchée par cette dernière, qui révèle aux jeunes une expérience subversive lorsqu'elle était apprentie. Elle raconte s'être approprié incognito une machine à laver du salon de coiffure du centre de formation professionnelle lors de la pause du déjeuner pour laver son jeans adoré qu'elle avait sali plus tôt par une tache de graisse alimentaire...

Un aveu qui manifeste, au-delà des règles formelles de l'école, l'importance de sa présentation de soi en tant que future professionnelle – une disposition identitaire commune à la plupart des élèves de cette classe préparatoire qui montrent un souci certain de leur image (coupe, coiffure, maquillage). Cette transgression, dont le sens implicite est laissé à l'appréciation des élèves, apparaît comme une

reconnaissance tacite de leur engagement dans le processus de conversion.

**« Je suis allé dans son salon et là c'était incroyable. C'était le flash. Genre ce salon-là, j'ai vraiment bien aimé »**

**« Au cycle, si je n'étais pas d'accord avec quelque chose, je le disais directement. J'avais la langue bien pendue. Maintenant, je suis plus dans le dialogue, je débats plus »**

<sup>5</sup> Ces propos pourraient signaler les difficultés d'une insertion atypique, pour un jeune homme, dans une filière féminisée. Elles mettent en évidence la dimension genrée de la transition vers la formation professionnelle. Une enquête récente en contexte genevois montre toutefois que les discriminations sexistes, bien que présentes dans les filières féminisées, sont notamment plus fréquentes dans les filières masculinisées (Gianettoni et al. 2021).

## Jonas : après la colère, l'amorce d'un changement de posture face à la formation

Inscrit au Centre de formation préprofessionnelle (CFPP) en école à plein temps à la rentrée 2022-23, Jonas, jeune mineur, ne s'y rend plus depuis plusieurs mois. Le CFPP est une école qui offre plusieurs « voies de formation », en école et en entreprise (secteur plein temps, secteur dual, classes préparatoires et de transition professionnelle). Elle vise à accompagner le développement d'un projet professionnel « réalisable et satisfaisant », associant dans ce but de la remédiation scolaire (compétences scolaires), des activités en atelier (compétences professionnelles), un travail sur les compétences sociales, de l'orientation (projet professionnel) et des stages de courte ou de longue durée<sup>6</sup>. Mais ce cadre de formation institutionnel ne convient pas aux besoins immédiats du jeune et, au moment de l'entretien, il effectue un stage de quelques semaines dans un dispositif partenaire du DIP, les « Manufactures »<sup>7</sup>.

La rencontre avec Jonas a lieu à l'entrée du hangar où il déplace différents outils et matériaux pour commencer sa journée de stage. Jonas répond d'un bref signe de tête à notre salut, puis rejoint un collègue dans les locaux et, tout en échangeant quelques mots, l'aide à déplacer une caisse volumineuse. Les « Manufactures » sont un dispositif associatif qui intègre différents projets socio-culturels en Ville de Genève. L'« Atelier jeunes » propose des stages d'insertion socioprofessionnelle à des jeunes sans formation, mais aussi à des étudiants ou des apprentis qui souhaitent faire une autre expérience professionnelle ; en cela, le dispositif se distingue des autres structures œuvrant sous l'égide de FO18. Autre différence notable, ici pas de remédiation scolaire ou de travail sur l'orientation, ni d'enseignants, conseillers en orientation ou éducateurs. Le stage est conçu comme une parenthèse visant à remobiliser par une mise en activité concrète, et si la question de la formation peut surgir, c'est à l'initiative du jeune. L'accompagnement socio-éducatif s'effectue durant toute la semaine, de 9h à 18h, dans un cadre de travail informel (le tutoiement est de mise, il est possible de mettre de la musique) mais rigoureux, ceci afin de garantir les prestations à une clientèle réelle. Cette modalité d'encadrement institutionnel permet à Jonas d'expérimenter un nouveau type de rapport à l'adulte, comme aux autres stagiaires : il ne s'agit pas seulement d'une relation professionnelle, mais également d'une relation particulièrement symétrique dans laquelle tous deux sont presque placés d'égal à égal. Ceci

**« Par exemple en français, j'ai appris d'autres choses qu'avant je savais pas, et des trucs que j'avais pas compris l'année passée, j'ai compris »**

suppose aussi être capable d'endosser des responsabilités, comme nous le verrons. Un travail institutionnel de conversion s'engage sur les dispositions d'autonomie (à acquérir), lorsque par exemple la chercheuse sollicite le jeune pour un entretien. Celui-ci demande l'autorisation à sa référente qui lui répond en lui retournant la question, le poussant ainsi à décider et à agir par lui-même : « À ton avis, c'est un bon moment ? » Elle explique ainsi son travail en équilibre entre deux principes, l'adaptation (du dispositif) et l'implication (du jeune) : « On s'adapte à chaque jeune, on est capables d'accueillir chaque jeune et de lui proposer quelque chose selon ses besoins (lieux, horaires, activités...) [mais] en même temps, on pose quand même quelques exigences ».

Nous nous installons à l'écart. Le regard de Jonas glisse de ses mains vers le sol, il attend, écoute en silence, semble vouloir se lever mais se ravise. Invité à raconter son expérience, Jonas se cantonne aux faits mais s'applique à donner des réponses complètes. Peu à peu, il s'anime et souligne le contraste entre ce stage et ses journées au CFPP.

Ici, il fait « plein de choses » alors que là-bas, « la majorité du temps, il y avait même quasiment plus personne qui venait en classe tellement on faisait rien ». Nos observations et d'autres entretiens réalisés avec des jeunes et des professionnels confirment ce défi majeur que doit relever cette école,

à l'instar d'autres dispositifs du préqualifiant : elle allonge le temps de transition pour celles et ceux qui n'ont pas pu directement s'insérer à la sortie du CO mais, à mesure que s'approche la fin de l'année scolaire et que les perspectives d'entrée en formation s'amenuisent, les absences perlées du début d'année deviennent plus récurrentes, à tel point que les classes sont souvent « vides ». Malgré cette atmosphère de démobilisation, Jonas insiste sur le fait qu'il ne s'est jamais absenté ou presque. Selon lui, cette situation pose pourtant une question de sens : une fois passés les TAF<sup>8</sup>, à quoi bon venir en classe ? De plus, Jonas questionne le contenu de certains enseignements. Il critique les cours de culture générale : « Ça me sert à rien, ça ! Si je veux savoir, je vais sur Google, ça me sert à rien qu'ils me le disent. Ça m'apprend rien. » Une critique qu'il nuance pourtant à propos d'autres disciplines, indiquant :

*Par exemple en français, j'ai appris d'autres choses qu'avant je savais pas, et des trucs que j'avais pas compris l'année passée, j'ai compris. En maths, c'était par exemple tout ce qui est aires et formules, c'était un peu mon point faible, alors que maintenant que la prof m'a bien expliqué, je sais. Alors c'est quelque chose, mais sinon la plupart, je savais déjà depuis l'année passée ou le cycle.*

<sup>6</sup> De plus, cette formation en école s'adresse aux jeunes dont l'orientation n'est pas définie. Des stages courts en entreprise permettent de découvrir différents métiers (<https://edu.ge.ch/secondaire2/cfpp/accueil>).

<sup>7</sup> Afin de préserver l'anonymat du jeune, nous avons choisi d'attribuer un nom fictif à la structure fréquentée.

<sup>8</sup> Les TAF sont des tests qui évaluent l'atteinte de compétences en français et mathématiques en lien avec le plan d'études romand (PER).



Un rapport ambigu aux apprentissages scolaires, mais qui dans tous les cas ne sont pas sa priorité, et ce depuis plusieurs années. D'ailleurs, ce stage aux « Manufactures » est une tentative d'enrayer un éloignement de la formation déjà confirmé. De sa trajectoire, Jonas tire une identité scolaire négative qu'il formule, comme de nombreuses et nombreux jeunes, dans les termes suivants : « *J'ai jamais été trop scolaire* ». Occupé à amuser ses camarades, traité «  *injustement* » par des enseignants et peu intéressé par l'école, il termine le CO en classe atelier – où il n'est plus soumis aux objectifs du plan d'études romand (PER) – avec de nombreuses absences et un bulletin médiocre, le pénalisant sur le marché de l'apprentissage. Lui qui rêvait d'intégrer l'École de commerce est orienté au CFPP. Jonas émet alors deux vœux : rejoindre le secteur dual<sup>9</sup>, qui permet de s'éloigner du monde scolaire, et le site géographiquement le plus proche de sa famille et de ses amis. Ni l'un ni l'autre ne seront exaucés. La difficulté d'accepter cette orientation forcée (au CFPP, secteur plein temps en école) et, rapidement, un certain ennui scolaire, est toutefois atténuée, mais en partie seulement, par l'engagement d'une enseignante :

*Elle veut qu'on réussisse, mais pas qu'on n'ait rien à la fin de l'année. Elle ne veut que notre bien. C'est ça que j'ai adoré chez Mme X. C'est le fait qu'elle est sérieuse, mais elle sait faire la part des choses. Elle sait mélanger, on va dire, le travail et un peu les relations personnelles qu'elle a avec chacun d'entre nous.*

En contraste, des rapports embrouillés avec son enseignant titulaire deviennent vite intolérables. Lui-même se déclare hors de cause, même si par le passé il en a «  *poussés à bout, même des profs qui de base sont très calmes et tout* ». Or, les pratiques par lesquelles ce professionnel exerce son autorité en classe mettent Jonas hors de lui :

*Moi, je pense que ce n'est pas son job de faire la loi. Son job, c'est de nous apprendre. Et moi j'ai l'impression qu'il a mal débuté son année avec nous. Il aurait pu faire autrement. Il aurait pu essayer de nous parler, essayer de régler des histoires (...) Il a commencé à m'embrouiller pour X raisons, parce que je ne veux pas enlever mon bonnet. Et moi j'ai réagi à chaud. Je lui ai dit qu'il avait de la chance que c'était un prof. Ça n'aurait pas été un prof, ça serait parti plus loin. Après voilà, c'est... J'ai regretté ce que j'ai dit, comme il a regretté ce qu'il a dit. Après ça s'est arrangé, et puis voilà. C'est sûr que oui, ce prof-là, on a beaucoup de mal avec lui.*

**« Elle est sérieuse, mais elle sait faire la part des choses. Elle sait mélanger, on va dire, le travail et un peu les relations personnelles qu'elle a avec chacun d'entre nous »**

Au fil des semaines, cette situation efface tout engagement, déjà fragile, dans sa formation. Deux stages courts offrent un répit, insuffisant. Finalement, un arrangement est trouvé : Jonas est transféré en classe duale bien qu'il n'ait pas décroché de stage de longue durée. Soulagé de pouvoir s'éloigner un peu de l'école, il découvre aussi une ambiance plus paisible en classe :

*Jonas : Dans l'autre classe, on s'entendait bien sauf qu'il y avait... ça partait vite en embrouille et tout avec des gens (...) Là ici, on se cherche un peu mais c'est jamais parti en baston, et quand on se cherche, on sait que c'est pour rigoler et ça va pas loin. Sinon les profs ils sont bien, je pense qu'ils devaient juste être un petit peu plus stricts. Sinon en vrai, la classe elle est nickel, même les profs ils sont sympas.*

*Chercheuse : Et comment ça serait, « plus stricts » ?*

*Jonas : Ben, dans notre classe on parle trop, on parle beaucoup et tout et de temps en temps on se déconcentre, tout le monde. Alors si de temps en temps la prof pouvait un peu gueuler, je pense que ça nous mettrait bien et tout. Mais après je dis ça, je le dis aussi pour moi.*

Ce n'est donc pas le cadre que refuse Jonas, qui dans le contexte de sa nouvelle classe estime qu'il mériterait d'être plus solide. S'agit-il d'une question de justice (une autorité qui s'exerce de façon impartiale, légitime...) ? La réaction face à une dynamique de classe différente ? Le signe d'une brèche dans son attitude de refus face à l'école ? Quoiqu'il en soit, Jonas quitte ce contexte scolaire pour se rendre aux

« Manufactures » et y réaliser un stage. Il n'est pas seul ; il est suivi de près par sa conseillère en orientation, qui parvient à organiser le stage pour la semaine suivante.

De l'avis de sa référente aux « Manufactures », si Jonas ne s'est pas «  *métamorphosé* » en deux semaines, il montre des signes d'ouverture. C'est l'ébauche du travail

réalisé dans cette structure : un premier pas vers une conversion (remobilisation) par une activité rapide et concrète qui tranche avec l'expérience scolaire, marquée par l'attente et le sentiment qu'elle ne répond pas à ses besoins, même en termes de formation. La pratique vise ici à mettre en actes, à développer une certaine confiance (en soi par la responsabilisation, en autrui par la nécessité de collaborer avec d'autres personnes) et une autonomie morale – l'objectif est certes l'insertion mais pas seulement par la formation.

Dans la discussion, Jonas indique que sa référente lui a fait part de ses progrès ce matin. Il les attribue surtout au fait qu'ici, il «  *ne [se] pose pas de questions* » mais «  *travaille* » dans une ambiance où il se sent à l'aise. Un temps d'observation après l'entretien confirme l'impression qu'il se trouve à sa place. Le jeune a appris quelques gestes qu'il reproduit aujourd'hui avec aisance, observe ses collègues interagir avec les clients, répond d'un sourire à la plaisanterie d'une personne affairée à ses côtés, croise son regard puis rit plus franchement avant de se replonger dans sa

<sup>9</sup> La formation duale, destinée aux jeunes ayant un projet professionnel défini, comporte un stage de longue durée en entreprise sur trois jours hebdomadaires, rémunéré à hauteur d'un demi-salaire d'apprenti de 1<sup>re</sup> année. Les deux jours restants en école sont consacrés à un enseignement scolaire. [Secteur dual | cfpp \(ge.ch\)](http://secteur.dual.cfpp.ge.ch)



tâche. Lui-même se dit sensible aux relations et assure faire de nombreux efforts dans ses interactions avec autrui :

*Même si par moments on dirait pas trop, je suis quelqu'un de timide, dans le sens où je vais être timide. C'est pour ça que moi, des fois, on me reproche par exemple quand je suis en discussion avec quelqu'un, je vais pas totalement le regarder dans les yeux. C'est que de temps en temps, c'est automatique, c'est que je lance des petits regards et tout, parce que sinon je suis pas à l'aise. Et encore, j'ai vraiment dû travailler le fait de plus regarder dans les yeux parce que ouais, c'est important. Mais c'était vraiment mon premier stage dans un truc où je connaissais personne et en plus, mon stage, il avait duré trois jours au lieu d'un parce qu'après j'avais eu le Covid en plus. Donc c'était pas la même chose. Là j'ai vraiment plus l'habitude, là c'est vraiment bien, ouais.*

Jonas accompagne ses mots du geste. Il regarde droit dans les yeux, ramène son regard lorsqu'il s'échappe, témoignant d'une vigilance communicationnelle qu'il maintiendra jusqu'à la fin de l'entretien<sup>10</sup>. Cette séquence illustre bien comment se cristallise la transformation pratique (acquérir un savoir-être dans ses interactions, un rapport à l'autre, un sens pratique) entamée par Jonas, par un travail réflexif qui participe à développer des dispositions plus adaptées aux attentes du monde professionnel et ajustées aux logiques de cet espace social. Cette conversion n'a pas débuté aux « Manufactures », mais Jonas y trouve un contexte favorable pour approfondir cette démarche esquissée lors d'un premier stage.

Appliqué et ponctuel, Jonas est soucieux du regard que les autres posent sur lui, cherche l'approbation :

*Honnêtement, jusqu'à présent j'ai pas... Je veux dire, j'ai bien fait les choses ! Après c'est peut-être plus moi qui ai cette impression, ça je vais devoir attendre vraiment la fin, quand il y aura le petit entretien avec Julie, ben que je vais vraiment le savoir. Mais je veux dire, je trouve que j'ai pas... En tout cas, j'ai fait du mieux que j'ai pu.*

On peut interpréter cette attitude comme la recherche d'une reconnaissance de soi (en tant que personne douée de qualités réelles), et cette quête est sans doute avérée. On peut aussi y lire le besoin de voir confirmé, dans le regard des autres – y compris durant l'entretien – les micro-changements qui touchent sa manière de se définir et d'appréhender la formation. Parfois, Jonas semble rejouer face à la chercheuse un discours tenu par les adultes, auquel il adhère de façon ambivalente. Le jeune affiche ainsi une bonne volonté scolaire en dépit d'une colère résiduelle contre le système de formation, perceptible dans le ton de sa voix et son attitude corporelle. Bien qu'il redoute son re-

tour à l'école pour les dernières semaines de l'année, il dit envisager son avenir de manière plutôt favorable, avec réalisme (il sait que certains apprentissages, par exemple dans l'horlogerie, lui sont fermés en raison de son passé scolaire) et un engagement nouveau. Toutefois, ses chances de décrocher une place d'apprentissage

pour la rentrée prochaine sont presque nulles et il en est conscient. Mais une année supplémentaire sera, pour lui, un temps pour affiner son projet professionnel (il n'est pas encore sûr de son orientation) et enrichir son dossier de candidature. Ses précédents stages lui ont donné un aperçu du

monde professionnel, maintenant il veut « au moins avoir des bons rapports de stage, même s'ils prennent pas forcément en apprentissage, juste avoir des bons rapports de stage et tout (...) Après ça m'aidera déjà à trouver. »

Jonas sait que sans formation, il ira « à FO18 » à la rentrée prochaine, soit l'un des dispositifs du DIP qui accueille les jeunes sans formation à la sortie du CFPP. La perspective ne l'enchanté pas et le détail de la prise en charge lui semble encore confus :

*Je vais t'expliquer vraiment en bref parce qu'en plus, je me rappelle pas exactement mais en gros c'est un jour de cours par semaine et... il y a quand même des maths et du français. Le seul jour de cours qu'il y a, c'est un peu comme ici au CFPP : revoir un peu... Dans tous les cas il y aura toujours du scolaire. Et... c'est ça et après il y a, je crois, un truc pendant l'année, je crois qu'il y a six à huit semaines de stages obligatoires, et il faut choisir... Par exemple ils vont me donner une liste de métiers, donc il y a différents métiers et tout ça et ils vont me demander d'en choisir trois, et en gros sur les trois ils ont des entreprises qui sont en accord, on va dire, avec le FO18, je sais pas trop comment ils disent ça mais c'est un peu comme ça. Et c'est fait exprès, c'est justement pas en mode « ils vont te dire non », ils en ont exprès [...] Après justement, ils vont t'aider à trouver des stages, plutôt non, [des] apprentissages directement dans ce métier. En gros c'est ça.*

Si Jonas se réfère aux stages par rotation, une rectification s'impose : les stages n'auront pas lieu en entreprise mais dans un CFP. Au-delà de cette méprise – dont il faut espérer qu'elle n'entache pas son engagement à la rentrée – il faut souligner son soulagement face à la perspective d'une prise en charge davantage orientée vers la pratique professionnelle et l'insertion que des activités scolaires :

*Il [n']y a qu'un jour de cours par semaine ; après, le reste, c'est chercher des stages, du travail, ce que finalement je préfère. Donc au final, moi, FO18 je suis pas en mode « ça sert à rien » (...) Là je me dis, comme j'ai une opportunité ou même deux pour l'année prochaine, je vais les saisir. Je vais pas les laisser passer, j'ai pas envie que ça passe encore une fois.*

Poursuivant cette réflexion, Jonas s'attaque au stigmatisme associé à un parcours de préqualification. Se référant à cette année au CFPP, il raconte :

<sup>10</sup> L'entretien, comme occasion de se raconter face à une représentante de l'institution scolaire, semble ainsi participer à ce travail de conversion.

*J'ai des collègues à moi, des amis qui sont à l'ECG et qui sont dans les écoles du style Collège, tout ça... Moi, à chaque fois qu'ils disent comme quoi le FO18 c'est des écoles de c\*\*\*, moi je leur dis que c'est faux. Parce que certes, on n'a pas les mêmes cours qu'eux, on n'a pas les mêmes branches, mais on apprend... On est à l'école, on a tous un travail à la fin. En tout cas on essaye (...) En tout cas je préfère être ici qu'à l'ECG ou au Collège. Pour moi, l'ECG et le Collège c'est de la perte de temps. C'est vraiment de la perte de temps.*

Critiquant une vision dépréciative de sa situation de formation, Jonas poursuit son raisonnement en renversant la hiérarchie des filières de formation. Où il se trouve, il insiste sur la visée d'insertion professionnelle, à l'opposé des formations générales, plus prestigieuses mais qui ne permettent pas de réelle progression. Ce discours est peut-être le signe d'un changement dans la manière de se voir et de se définir par rapport à autrui, ici par un travail d'identification à un univers scolaire plus professionnalisant faisant sens à ses yeux et à l'opposé d'un espace social et d'un encadrement institutionnel strictement scolaire. Il fait directement écho aux efforts des professionnels visant à dédramatiser cette orientation et à lui donner un sens en insistant sur sa visée d'insertion professionnelle.

### Esmée : un système de formation au pouvoir de conversion défaillant et la tentative d'une autre insertion

Le cours de français a commencé depuis une dizaine de minutes lorsque trois jeunes filles entrent dans la salle et s'installent côte à côte à une extrémité du « U » formé par les pupitres. Les autres élèves, capuche ou casquette sur la tête, certains encore vêtus de leur veste, bavardent à voix basse, contemplant l'écran de leur téléphone ou semblent sommeiller. Nul ne réagit, à l'exception d'un jeune qui adresse aux arrivantes un sourire et un bref signe de la main – une scène qui illustre bien des rapports plutôt cordiaux mais distants entre les élèves de cette classe. Au centre, l'enseignant s'interrompt pour les saluer. Il semble attendre un mot d'excuse mais les retardataires l'ignorent et sortent quelques affaires qu'elles disposent face à elles, parmi lesquelles leurs téléphones portables qui resteront à portée de main et de vue pendant toute la matinée.

Ce cours fait partie du parcours individualisé « Vers l'apprentissage », une mesure du DIP accueillant des jeunes en principe dotés d'un projet de formation mais qui ne sont pas parvenus à s'insérer après une année de préqualification. L'objectif : entrer en apprentissage à la rentrée prochaine. Le cours réunit aujourd'hui deux classes en une. Une situation qui n'est pas exceptionnelle aux dires de plusieurs jeunes et professionnels : lors d'absences de l'enseignant ou de l'enseignante, les élèves rejoignent un autre groupe. Ils ont alors affaire à une ou un nouvel enseignant (de plus), poursuivant l'expérience d'un type de relation à l'adulte déjà bien connue. Les jeunes se retrouvent également dans un cadre d'interaction

*« Quand j'étais au cycle je m'attendais à [aller] au Collège, j'avais des super bonnes notes »*

familier (la salle de classe), ainsi que dans une relation aux pairs similaire – des élèves – dont l'image négative persiste (de « mauvais élèves »).

Les élèves de cette mesure présentent des similitudes dans leur parcours : toutes et tous sont passés par d'autres dispositifs de préqualification ou, plus rarement, ont interrompu un cursus de formation de l'enseignement secondaire II. La plupart des jeunes connaissent des difficultés scolaires, parfois en lien avec des événements ou des problématiques externes à la formation (problèmes de santé, difficultés familiales par exemple). Cependant, de (relativement) « bons » et « bonnes » élèves – ou qui l'ont été par le passé – fréquentent aussi ce dispositif. Esmée, par exemple, se destinait à poursuivre sa formation dans une filière de formation générale. Elle relate son arrivée dans les parcours individualisés comme l'aboutissement d'un parcours de déclassement – à ses yeux accidentel – qui l'a menée, en dépit de ses bonnes dispositions scolaires, à devoir abandonner l'ambition d'études supérieures :

*Quand j'étais au cycle je m'attendais à [aller] au Collège, j'avais des super bonnes notes, j'étais toujours en R3, LS, et c'est juste avec un 3,4 en maths à la place d'un 3,5. J'aurais eu un 3,5 je serais allée au Collège par demande, enfin par tolérance, voilà. Malheureusement on avait un prof, voilà, il y avait que cinq promus dans ma classe en maths avec le prof que j'avais, vu qu'il faisait justement des trucs du niveau Collège, bref voilà. Je me suis dit, peut-être que du coup à l'ECG ça marchera mieux en maths. On m'a conseillé l'ECG vu que l'École de com', je voulais pas du tout faire en commerce, donc en vrai j'ai fait le choix par défaut (...) L'ECG c'était un peu trop facile. Moi je pensais, quand on m'a dit : « Choisis ta branche, santé-social », moi je pensais que voilà, j'allais arriver, oui j'allais avoir du français, maths comme dans toutes les écoles, mais j'allais plus travailler basé sur santé-social. Mais en première année tronc commun, pour tout le monde la même chose, encore des trucs revus et revus, pffff.*

Le récit d'Esmée prend pour trame narrative une inadéquation entre ses dispositions scolaires et les attentes (qu'elle juge inadéquates) du système de formation. Elle invoque d'abord l'évaluation d'un enseignant trop exigeant. S'ensuit une mauvaise orientation et l'arrivée dans une filière dont les prérequis et les objectifs ne correspondraient ni à ses capacités ni à ses attentes qui, selon elle, expliquent le fait qu'elle se soit désinvestie de sa formation. Ce désengagement a des conséquences concrètes : elle redouble puis, en échec l'année suivante, n'a d'autre choix que de quitter l'ECG pour entrer dans le parcours individualisé « Vers l'apprentissage ». De cette trajectoire, Esmée garde son identification à une figure de « bonne élève » et une certaine rancœur à l'égard du système de formation. Car pour elle, son déclassement est davantage dû à des failles du système de formation qu'à ses propres dispositions scolaires. Cette grille de lecture la mène à poser, au moment de l'entretien, un regard particulièrement critique sur les activités qui lui sont proposées.

Ce dispositif propose un soutien à l'insertion et une offre scolaire (remédiation en français et mathématiques) à raison de deux demi-journées par semaine (à laquelle s'ajoutent des cours à option, en anglais par exemple). Aux dires des jeunes, il s'agit surtout de préparer les tests EVA, qui indiquent le niveau en français et mathématiques et sont presque toujours demandés par les employeurs pour une entrée en apprentissage. Bon nombre d'élèves peinent à s'engager dans ces activités et minimisent l'importance de ces tests ou le travail qu'ils devront fournir pour les réussir. Deux hypothèses peuvent être avancées à cet égard. La première est liée au sens de ces évaluations : il s'agit potentiellement d'une nouvelle sanction scolaire qui, de surcroît, ne garantit pas une entrée en formation. La seconde est liée à l'activité elle-même : des révisions (et donc des contenus vécus comme répétitifs) dans une forme scolaire plutôt conventionnelle (en français : lecture, questions de compréhension, exercices de rédaction, « textes à trou », etc.) et dans un cadre lui aussi connu (la salle de classe habitée par les élèves face à l'enseignant ou l'enseignante). Par sa finalité et par la forme, l'offre place les jeunes dans des situations familières et où ils ont expérimenté l'échec.

Au moment des observations, seul subsiste le « *noyau dur* » de ceux et celles qui viennent encore, selon l'enseignant, à savoir une dizaine de jeunes sur deux groupes de 12 élèves en début d'année. L'enseignant leur distribue un texte puis demande à un élève de commencer à lire ; celui-ci s'exécute d'un ton monocorde alors que les autres restent silencieux. Après quelques instants, l'enseignant passe la parole à un autre, puis un autre. Un jeune entre encore en classe, s'excusant – il avait rendez-vous avec la conseillère en orientation. À la fin de la lecture, l'enseignant s'adresse à tous : savent-ils ce qu'est une nouvelle ? Soupir d'une jeune. Et comment la qualifient-ils ? Esmée répond vaguement tout en gardant les yeux rivés sur son téléphone. L'enseignant lui demande de le ranger. Elle le repose ostensiblement face à elle puis détaille qu'il s'agit d'une nouvelle fantaisiste, à ne pas confondre avec de la science-fiction. L'enseignant la félicite puis distribue une feuille d'exercice sur le texte (quelques questions de compréhension puis des exercices de syntaxe) et demande s'ils veulent travailler seuls ou en groupe. Pas de réponse. Durant tout ce temps, Esmée reste immobile, fixant l'enseignant sans un mot.

Esmée a pourtant des choses à dire et elle le fait savoir. La jeune montre de bonnes dispositions à s'exprimer, à argumenter et à critiquer. Elle se juge d'ailleurs légitime à le faire : après une première année à l'ECG, elle estime avoir les dispositions scolaires (autonomie organisationnelle, compétences réflexives et discursives) pour s'insérer dans une formation qualifiante. Affichant une attitude de résistance, elle semble pourtant refuser de les mobiliser dans le cadre prescrit par l'institution – en ce sens, elle serait en quelque sorte convertible (et ceci dans un dispositif qui ac-

cueille les jeunes sans conditions, contrairement aux préparatoires professionnelle, par exemple), mais non convertie.

La jeune s'empare de l'entretien comme d'une opportunité de dire sa colère face au « système FO18 », se revendiquant porte-parole de ses amies et des autres élèves : « *Même si ce n'est pas pour moi, je parle aussi pour les autres* ». Bien sûr, ce n'est pas la faute de l'enseignant. Elle et plusieurs camarades lui ont déjà dit leur déception face à cette mesure. Depuis, il fait de son mieux pour les soutenir et leur proposer des activités intéressantes, comme « *des faux procès, des trucs comme ça, pour au moins que ce qu'on fasse ça nous apporte quelque chose* » (Esmée). D'ailleurs, la jeune ne reproche rien aux professionnels de l'école : « *Les profs ils sont parfaits. Je vous jure que je ne peux rien dire sur eux parce que depuis le début, ils ont fait beaucoup pour nous. Ils ont toujours essayé* ».

La jeune évoque différents problèmes qui lui font dire qu'elle et ses camarades sont « *déscolarisés mais pas trop* ». Pour Esmée, les moyens investis par l'institution sont insuffisants en regard du but visé (l'entrée en apprentissage). Certes, l'offre scolaire aide à maintenir certaines connaissances : « *Peut-être qu'on nous aide juste à pas oublier les choses pour le test EVA, mais sinon, c'est pas grand-chose* ». De plus selon elle, le soutien en termes d'insertion professionnelle se limite à quelques conseils donnés par les enseignants de français et mathématiques, dont ce n'est selon elle pas leur rôle, et de courts entretiens avec la conseillère en orientation : « *Elle est débordée. À chaque fois même... Des fois, elle essaye de venir pendant ses pauses à elle, dix minutes avec nous pour parler* ».

Ainsi, le discours d'Esmée fait émerger un point de tension transversal à tout le pré-qualifiant : pour l'institution scolaire, l'obligation de formation est une obligation de *soutien* et non une obligation d'*insertion* en formation, cette dernière relevant de la responsabilité de l'élève. Toutefois, l'obligation de fréquenter une mesure de préqualification semble induire une ambiguïté fondée sur la nature instrumentale de l'activité scolaire (faire dans un but précis) : à quoi bon imposer de fréquenter une mesure de préqualification si cela ne doit pas déboucher sur une entrée en formation ? Selon Esmée, alors que le programme présenté semblait cohérent, le déroulement de cette année a révélé une forme de tromperie :

*On nous a vendu trop du rêve. Parce qu'ils nous ont dit : « Oui, il y a plein d'entreprises qui vont vous proposer des stages, nanana, vu qu'on est en partenariat avec eux. Ils vont nous envoyer plein de... Ils veulent des stagiaires ». Nous on était contents. Ils ont dit : « Tous ceux qui sont présents, les cours, ils ont plus de chance d'être pris dans ces entreprises-là ». Pour au final... Depuis le début de l'année, on a toujours été là. On n'a jamais rien eu. Tout ce que j'ai réussi à avoir, je l'ai fait de moi-même. Et en fait, il y en a, ils disent : « Oui, mais FO18 ce n'est pas tout eux qui doivent faire ». Mais nous, on ne demande pas qu'eux ils nous fassent tout, mais un minimum... On s'est dit : option vers l'apprentissage, qu'ils aident pour l'apprentissage, pas que pour un test EVA.*

**« Tout ce que j'ai réussi à avoir, je l'ai fait de moi-même »**



La jeune pointe au passage une incohérence dans le fonctionnement méritocratique de l'institution. La récompense promise en début d'année pour l'assiduité des jeunes n'a pas été tenue. Un constat qu'elle formule en l'opposant à ses propres efforts pour entrer en formation : Esmée souligne qu'elle-même est parvenue à obtenir des stages, soutenue notamment par les travailleurs et travailleuses sociales hors murs (TSHM) de son quartier, démontrant chez elle un engagement personnel et une capacité à mobiliser des réseaux en cohérence avec les buts de l'institution.

Une faible charge horaire, un soutien à l'insertion jugé insuffisant, une responsabilité d'entrer en formation qui incombe aux jeunes : selon Esmée, le dispositif ne permettrait ni une conversion effective par une entrée en apprentissage, ni même de développer son potentiel de conversion en travaillant des dispositions pratiques et identitaires nécessaires à la formation – à commencer par une approche positive de cette dernière. Pour la jeune, la faible offre scolaire affecte directement l'engagement des jeunes : « *En anglais, on a un cours par semaine. Comment, avec un cours par semaine, on peut être investi à 100% ? Les gens, ils ne se rappellent même pas ce qu'on a fait la semaine d'avant. Donc en soi, personne ne peut être investi à 100%. Et ils s'étonnent que la moitié, ils relâchent* ». De plus, Esmée juge que le rythme s'avère peu compatible avec une reprise de formation : « *Imaginez, on trouve un apprentissage, on fait comment pour se réveiller le matin alors qu'on dort tous les jours, on fait rien de notre vie ? On fait comment pour avoir la motivation de tous les jours aller au travail si juste l'année d'avant, à l'école, on allait juste deux fois par semaine ?* » Du point de vue identitaire ensuite, l'offre scolaire constitue pour elle une forme d'insulte qui s'accompagne d'une mise à l'écart : « *Deux cours par semaine : on est quoi ? On est stupides ? Il faut nous mettre de côté ?* »

Derrière la revendication d'une prise en charge plus intense, synonyme de « *sérieux* », le discours d'Esmée illustre bien un rapport ambigu aux apprentissages scolaires que l'on observe chez certains jeunes en préqualification qui, comme elle, montrent plutôt de bonnes dispositions scolaires. Bien que confrontés à des difficultés objectives (Esmée redouble la 1<sup>re</sup> à l'ECG), ils et elles peinent à les admettre – surtout comparés à leurs camarades dont ils estiment qu'ils et elles ont bel et bien des lacunes à combler. Critiquant le trop peu d'exigences en remédiation scolaire, la jeune refuse d'investir des activités qu'elle juge dévalorisantes :

*Même si ça ne me plaît pas, mais que je sais que je dois le faire parce que je dois apprendre quelque chose, je vais le faire. Mais quand je vois que je dois faire ça, les gens ils n'ont même pas fait la première page, j'avais fait les trois, quatre premières pages [...] Du coup j'ai relu tout le truc, j'ai fait l'exercice et voilà. Et même tout ce qu'elle m'a dit, j'ai eu juste. Et elle m'a dit que j'ai bien avancé, tout ça. Mais c'est juste que je n'ai pas à me donner de la peine de faire quelque chose si je sais que*

**« On fait comment pour avoir la motivation de tous les jours aller au travail si juste l'année d'avant, à l'école, on allait juste deux fois par semaine ? »**

**« Je vis le moment présent »**

*déjà, la moitié ils s'en foutent, très clairement. Je me donne de la peine de faire quelque chose, que je sais [que] ça ne me sert à rien en fait, parce que je le fais tout le temps. Moi j'ai envie de faire quelque chose que je n'ai pas fait, découvrir d'autres trucs. Si c'est pour refaire le même programme qu'on a fait trois ans, je vous jure qu'au bout d'un moment, tout le monde lâche.*

Le discours d'Esmée montre plusieurs dispositions pratiques (langagières, réflexives) et identitaires (estime de soi) nécessaires (mais peut-être pas suffisantes) à l'obtention d'un diplôme. Sa volonté de prendre en main sa situation de formation, ses acquis scolaires, sa capacité à s'appuyer sur d'autres réseaux que l'école ou encore ses compétences analytiques et critiques sont autant de qualités utiles dans l'apprentissage d'un métier. Cependant, les conditions institutionnelles ne sont pas réunies pour renforcer et/ou réactiver ces dispositions, les affiner, éventuellement les transformer dans un projet de formation qui s'inscrive dans l'horizon temporel de l'institution (la rentrée prochaine).

Elle revendique avoir trouvé, au cours du premier semestre, plusieurs stages sans l'aide de l'école. Ces stages n'ont pas donné lieu à une entrée en formation mais pour Esmée, c'est peut-être un mal pour un bien. En effet, aujourd'hui, elle s'investit dans le studio de tatouage de sa cousine, où elle passe jusqu'à 20 heures par semaine. Depuis deux mois, cette dernière la forme à l'accueil de la clientèle, au nettoyage et à l'entretien du local et des instruments. Esmée l'assiste aussi dans la réalisation et, bien qu'elle n'accomplisse pas encore de tatouage, elle découvre peu à peu le métier. C'est aussi pour elle l'occasion de profiter d'une certaine habileté pour le dessin et, à ses heures perdues, elle esquisse de nouveaux motifs. Autre avantage, Esmée bénéficie aujourd'hui d'un petit salaire, certes modeste et instable (elle est payée à l'heure) mais qui lui permet une certaine autonomie – elle cherche une chambre en colocation. Ainsi, Esmée se sent sur la voie d'une insertion professionnelle, même précaire.

Esmée aura 18 ans pendant l'été et ne sera plus soumise à FO18. Cherchera-t-elle à se former dans le métier ? Ira-t-elle à CAP Formations ? Non, il n'existe d'ailleurs en Suisse pas de diplôme reconnu. Elle aurait pu envisager le CFP Arts, mais les délais pour y déposer un dossier d'admission sont dépassés pour cette année. Au-delà de sa situation, la jeune exprime son indignation envers la formation obligatoire jusqu'à 18 ans et décrit l'effet « seuil » (ou couperet) de la majorité : « *La moitié, ils [les jeunes] seront à la rue à 18 ans. Et eux, ils [les collaborateurs du DIP] vont se dire : "Au moins, on les a accompagnés jusqu'à 18 ans"* ». Quant à elle, Esmée refuse pour l'instant de se projeter dans l'avenir : « *Ce qui me plaît maintenant, c'est ce que je continue [de faire] (...) Je ne fais pas ça [se projeter dans le futur], je vis le moment présent.* » Un présent marqué par une forte insatisfaction à l'égard de sa situation de formation, mais une insertion aux perspectives professionnelles encore fragiles.



## Conclusion

Les portraits de Liam, Jonas et Esmée montrent trois instantanés de jeunes en préqualification à différents moments d'un processus de conversion complexe, inabouti, fait de travail, de soutien, d'espoirs, mais aussi d'hésitations et de résistances. Loin d'être acquise, la conversion apparaît ici comme un processus fragile, qui requiert un engagement constant du ou de la jeune et, plus encore, de l'institution (et à travers elle, de ses professionnels et professionnelles). Pourtant, cet effort conjugué ne garantit pas non plus une insertion en formation. De fait, aucun des trois jeunes qui ont inspiré ces portraits n'a intégré une filière certifiante à la rentrée suivante. Même Liam, presque converti lorsque nous le rencontrons, ne parvient pas à se faire embaucher, pour le moment, par une entreprise formatrice. Son exemple montre que l'insertion dépend peut-être finalement moins du jeune que de l'entreprise (choix du candidat, habilitation à former des apprentis, etc.) et du contexte conjoncturel et économique (un marché de l'emploi actuel tendu), posant la question de l'adéquation des dispositifs du préqualifiant avec les exigences du marché du travail en termes de dispositions à penser et à agir des jeunes. Ainsi, comme bon nombre de leurs camarades, Liam et Jonas poursuivent leur carrière de préqualification en espérant une insertion prochaine. À l'instar d'Esmée, d'autres quittent le champ de vision de l'institution à l'atteinte de leur majorité.

Ce constat ne signifie pourtant pas que le travail institutionnel de conversion effectué soit vain. On peut espérer que Liam parvienne à concrétiser une insertion dans le métier dans lequel il se projette et que dans la suite de sa formation, les dispositions pratiques et identitaires acquises durant son année en classe préparatoire professionnelle pourront être (ré)activées pour le mener jusqu'au diplôme. Après

une carrière d'opposition à l'école, Jonas semble disposé à se réconcilier avec l'institution. La parenthèse passée au sein de la structure externe lui a donné un temps pour se questionner et pour entamer un travail réflexif. C'est un premier pas pour se réengager dans une formation, avec un horizon relativement ouvert puisque le jeune n'a pas encore arrêté son projet professionnel, mais qui s'inscrit sans doute aussi dans un champ limité des possibles qui s'offre à lui. Quant à Esmée, elle compte sur un réseau familial qui permet une insertion professionnelle encore fragile et précaire. Reviendra-t-elle vers la formation ? Ce n'est pas exclu mais dans son cas, la formation préqualifiante ne semble pas répondre à ses besoins et ses aspirations. Esmée répond pourtant à une norme d'insertion, mais par le travail plutôt que par la formation.

Le devenir des jeunes mérite, enfin, d'être considéré dans un horizon plus lointain. Par la réforme FO18, l'institution scolaire fait le pari de les convertir à la formation avant leur majorité, avec l'hypothèse qu'une fois entrés dans une filière certifiante, ils et elles la poursuivront jusqu'au diplôme. Cette temporalité contrainte ne correspond pas forcément au rythme du ou de la jeune et au temps nécessaire pour développer ou renforcer les dispositions qui mèneront à la formation, ou à faire le projet de se former (et le mettre en pratique). Mais cela ne signifie pas forcément l'échec de toute insertion. La conversion ne se fait pas toujours dans le temps (parfois trop court) de l'institution. Il n'est pas exclu que des échecs ou résistances portent leurs fruits plus tard. Il est aussi possible que des conversions apparentes se soldent par des échecs. La suite de l'évaluation, en suivant une cohorte d'élèves, nous permettra d'en apprendre davantage sur ces enjeux de temporalité et les logiques qui sous-tendent les processus de conversion. ■

### À écouter

Découvrez les histoires de Liam, Jonas et Esmée sous forme de capsules audio racontées par les chercheuses, en scannant les QR-codes ci-dessous ou en cliquant dessus.

Liam



Jonas



Esmée



Voix de Laure Scalabrini, Amaranta Cecchini, Tania Spagnolo et Alexandre Krüttli (SRED)

Musique : « 368 » par Jobii, Dylan Sitts

## Bibliographie

- Cecchini, A., Rastoldo, F. & Scalabrini, L. (à paraître en 2023). Formation obligatoire jusqu'à 18 ans : tensions entre émancipation par la formation et (re)cadreage pour la formation. In E. Mutabazi et A. Khasanzyanova (dir.), *Accompagner et prévenir le décrochage scolaire*. Lormont : Le Bord de l'Eau.
- Cecchini, A. (2016). [CAP Formations et son public](#). Genève : SRED.
- Coenen-Huther, J. (2003). Le type idéal comme instrument de la recherche sociologique. *Revue française de sociologie*, 3(44), 531-547.
- Darmon, M. (2006). *La socialisation*. Paris : Armand Colin (coll. « 128 »).
- Darmon, M. (2011). Sociologie de la conversion. Socialisation et transformations individuelles. In C. Burton-Jeangros et C. Maeder (dir.), *Identité et transformation des modes de vie* (pp. 64-84). Zurich : Seismo.
- Evrard, A. & Rastoldo, F. (2022). [Suivi des deux premières volées d'élèves passés par le pré-qualifiant depuis la mise en œuvre de FO18](#). Genève : SRED.
- Gianettoni, L., Guilley, E., Blondé, J. & Gross, D. (2021). Discriminations sexistes et homophobes dans la formation professionnelle à Genève : état des lieux, conséquences et pistes d'action. [Note d'information du SRED, n° 79](#). Genève : SRED.
- Grossetti, M. (2002). Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles. *Mouvements*, 23, 164-166.
- Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*. Paris : Armand Colin.
- Lascoumes, P. & Le Galès, P. (2004). *Gouverner par les instruments*. Paris : Sciences Po.
- Lascoumes, P. & Le Galès, P. (2012). *Sociologie de l'action publique* (2<sup>e</sup> édition). Paris : Armand Colin.
- Martucelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris : Armand Colin.
- Moriau, J. & Cornil, M. (2014). Sortir par la fenêtre, rentrer par la porte. Comment aider les jeunes en décrochage à s'engager dans leur scolarité ? *Sociétés et jeunesse en difficulté* [en ligne], 14, consulté le 14 décembre 2022 : <https://journals.openedition.org/sejed/7705>
- Petrucci, F. & Rastoldo, F. (2015). Interruptions prématurées de la formation à Genève. Quels sont les facteurs de risque et les raisons invoquées pour le décrochage scolaire ? Résultats d'une enquête menée à Genève (2013-2014). [Note d'information du SRED, n° 69](#). Genève : SRED.
- SRED (2022). Repères et indicateurs statistiques. Consulté le 25 octobre 2022 : <https://www.ge.ch/dossier/analyser-education/produire-donnees-chiffrees-piloter-prevoir/reperes-indicateurs-statistiques>
- Weber, M. ([1922] 1988). *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck) [trad. franç. partielle : Freund, J. (1965). *Essais sur la théorie de la science*. Paris : Plon].

### Informations complémentaires :

[laure.scalabrini@etat.ge.ch](mailto:laure.scalabrini@etat.ge.ch), 022 546 71 24  
[amaranta.cecchini@etat.ge.ch](mailto:amaranta.cecchini@etat.ge.ch), 022 546 71 23

### Edition :

[narain.jagasia@etat.ge.ch](mailto:narain.jagasia@etat.ge.ch), 022 546 71 14

### Versión électronique de cette note :

<https://www.ge.ch/document/32083/telecharger>