

**Évaluation de la mise en œuvre de la
formation obligatoire jusqu'à 18 ans (FO18)**

**Analyses des parcours de formation des
jeunes et de leurs récits d'expériences**

Rapport final



**Amaranta Cecchini
Laure Scalabrin
François Rastoldo
Rami Mouad**

Novembre 2025

**Évaluation de la mise en œuvre de la
formation obligatoire jusqu'à 18 ans (FO18)**

**Analyses des parcours de formation des
jeunes et de leurs récits d'expériences**

Rapport final

*Lien vers le document en
ligne (pdf) en couleurs :*



**Amaranta Cecchini
Laure Scalabrin
François Rastoldo
Rami Mouad**

Novembre 2025

Fin des travaux : juin 2025

Remerciements

Cette étude au long cours a été rendue possible par la disponibilité, l'engagement et la confiance de nombreuses personnes. En premier lieu, nos remerciements s'adressent aux jeunes qui ont accepté de partager leurs expériences et regards sur leurs parcours de formation depuis leur entrée dans une mesure du préqualifiant, et pour bon nombre d'entre elles et eux sur les deux ou trois années qui ont suivi cette transition au secondaire II. Leurs récits ont permis d'enrichir notre compréhension des parcours de jeunes en situation vulnérable ; des trajectoires parfois résilientes aussi.

Nous remercions également les nombreuses professionnelles et professionnels qui accompagnent les jeunes dans différents dispositifs du préqualifiant (enseignantes et enseignants, doyennes et doyens, conseillères et conseillers sociaux, maîtresses et maîtres socio-professionnels, directrices et directeurs des établissements) au sein du DIP et dans plusieurs dispositifs partenaires, qui nous ont ouvert les portes de leurs classes et de leurs ateliers, et facilité la première rencontre avec les jeunes.

Nous exprimons notre gratitude à Gilles Thorel (direction générale de l'enseignement secondaire II), Stéphanie Aubert Gilet (directrice des Parcours individualisés), Sophie Chezeau (directrice de CAP Formations), Pascal Edwards (anciennement directeur du CFPP) pour leur confiance et les riches échanges noués durant cette enquête.

Enfin, nos vifs remerciements vont à Martin Benninghoff, directeur du SRED et référent de ce projet pour sa disponibilité. Merci infiniment également à nos collègues Narain Jagasia, Catherine Niederhauser et Eva Roos pour leur précieux travail, respectivement d'édition et de traduction (résumé en allemand pour rendre accessible ce rapport au plus grand nombre).

Compléments d'information :

Amaranta Cecchini
Tél. +41 (0)22 546 71 23
amaranta.cecchini@etat.ge.ch

Laure Scalabrin
Tél. +41 (0)22 546 71 24
laure.scalabrin@etat.ge.ch

François Rastoldo
Tél. +41 (0)22 546 71 36
francois.rastoldo@etat.ge.ch

Rami Mouad
Tél. +41 (0)22 546 71 17
rami.mouad@etat.ge.ch

Responsable de l'édition :

Narain Jagasia
Tél. +41/0 22 546 71 14
narain.jagasia@etat.ge.ch

Internet :

<http://www.ge.ch/dossier/analyser-education>

Diffusion :

Service de la recherche en éducation (SRED)
12, quai du Rhône - 1205 Genève
Tél. +41/0 22 546 71 00

Document 25.037

*Le contenu de ce document n'engage que la responsabilité
du service de la recherche en éducation.*

Sommaire

Résumé.....	5
Zusammenfassung.....	7
1. Introduction.....	9
1.1 Éléments de problématique	9
1.2 Structure du rapport	11
2. Méthodologie	13
2.1 Outils de récolte des données, populations d'enquête et types d'analyses.....	13
3. Résultats de recherche	17
3.1 Résultats de recherche inédits	17
3.1.1 <i>Les parcours de formation</i>	17
3.1.2 <i>Professionnels, famille, amis : des liens signifiants en regard des parcours des jeunes</i> ...	26
3.2 Synthèse des résultats de recherche antérieurs.....	31
3.2.1 <i>Les dispositifs de préqualification : un espace recomposé et complexe</i>	31
3.2.2 <i>Portrait socio-scolaire des jeunes</i>	36
3.2.3 <i>Se détourner du scolaire, mais devoir y revenir</i>	38
3.2.4 <i>Réinvestir la formation : le cheminement vers la « conversion », entre conformation et émancipation</i>	42
3.2.5 <i>Persévéérer jusqu'à une première certification</i>	48
3.2.6 <i>Avoir 18 ans : l'enjeu du passage à la majorité et l'entrée dans la vie adulte sans diplôme</i> ...	52
4. Conclusion	57
4.1 Principaux constats et bilans.....	57
4.2 Perspectives de recherche.....	58
Références bibliographiques	59
Annexes.....	63
Annexe 1. Lettre de mission.....	63
Annexe 2. Portrait synthétique des jeunes interviewés	65
Liste des abréviations	69

Résumé

Dans le cadre de la lutte contre le décrochage scolaire et de sa politique visant à augmenter le taux de certification des jeunes de moins de 25 ans, le canton de Genève a mis en œuvre, depuis 2018, la formation obligatoire jusqu'à 18 ans (FO18). Cette nouvelle norme légale, adressée aux jeunes (obligation de se former), à leurs parents (obligation de veiller à ce que leur enfant se forme) et aux pouvoirs publics (obligation de garantir une place de formation à chacune et à chacun), s'est traduite par une refonte de la transition vers l'enseignement secondaire II. Afin de garantir un lien avec la formation pour les jeunes qui, au sortir de l'enseignement secondaire I, ne parviennent pas à intégrer directement une formation, ainsi qu'à celles et ceux qui interrompent précocement leurs études ou leur apprentissage, les dispositifs dits de « préqualification » se sont multipliés et ont pratiquement doublé leurs capacités, accueillant environ 1'400 jeunes chaque année. Par ailleurs, cette période de transition, auparavant limitée à un an, peut désormais s'étendre jusqu'à trois ans (entre 15 et 18 ans), avec des enjeux de passage entre les différentes mesures dans le but de construire un parcours de préqualification qui permette de remobiliser les jeunes, de restaurer leurs compétences scolaires, de construire un projet de formation et d'accompagner l'insertion dans un cursus certifiant.

Le SRED a été mandaté pour évaluer cette politique publique sous l'angle des parcours de formation et des expériences des jeunes. Un design de recherche mixte, articulant analyses statistiques, entretiens et observations, a été mis en place. Il a permis de suivre sur quatre ans les parcours d'une cohorte de jeunes entrés pour la première fois dans une mesure préqualifiante en 2021, ainsi que de recueillir les témoignages de jeunes à différents moments de ces parcours.

Ce rapport présente, de manière approfondie, des résultats de recherche originaux (section 3.1) et synthétise les principaux constats de cette évaluation (section 3.2). Le point 3.1.1, consacré aux parcours des jeunes dans le préqualifiant, montre la complexité du cheminement vers la formation et, le cas échéant, l'instabilité de l'insertion. Les jeunes ne progressent pas seuls vers la formation, s'appuyant sur différents professionnels et professionnelles qui les accompagnent dans les dispositifs, mais aussi sur d'autres liens signifiants en regard de leurs parcours (point 3.1.2). La section 3.2 s'ouvre sur une analyse de la recomposition de l'espace de préqualification (point 3.2.1), montrant la diversité et l'articulation entre les différentes mesures qui accueillent les jeunes en vue de leur insertion en formation. Un portrait socio-scolaire des jeunes détaille ensuite les caractéristiques du public du préqualifiant (point 3.2.2), en particularité ses vulnérabilités en lien direct ou non avec la formation. Le point 3.2.3 traite d'un enjeu majeur de la préqualification : si le réengagement des jeunes dans une dynamique formative implique souvent de se détourner, pour un temps, des activités de type scolaire, l'insertion durable en formation nécessite aussi de combler des lacunes scolaires et donc de revenir à de tels apprentissages. L'insertion en formation nécessite en effet que les jeunes développent les dispositions répondant aux attentes des écoles et des entreprises formatrices. Ce travail de transformation de soi, en partie réalisé dans les dispositifs de préqualification, est analysé sous l'angle des expériences des jeunes dans leurs parcours de « conversion » (point 3.2.4). Par ailleurs, alors que FO18 se focalise sur le défi de l'insertion, l'entrée en formation ne garantit pas d'y persévéérer jusqu'au diplôme (point 3.2.5). Quant aux jeunes qui ne parviennent pas à s'intégrer dans une filière certifiante au terme de leur parcours de préqualification ou décrochent de leur formation, leur passage à la majorité s'accompagne du défi d'une insertion professionnelle sans diplôme (point 3.2.6). Enfin, les conclusions de cette évaluation présentent un bilan transversal de ces principaux résultats et exposent de nouvelles perspectives de recherche.

Zusammenfassung

Im Zuge der Bemühungen, den Schulabbruch zu reduzieren sowie die Abschlussquote von Jugendlichen unter 25 Jahren zu erhöhen, hat der Kanton Genf seit 2018 die obligatorische Ausbildungspflicht bis zum 18. Lebensjahr (FO18) eingeführt. Diese neue Rechtsnorm richtet sich an Jugendliche (Pflicht, eine Ausbildung zu absolvieren), ihre Eltern (Pflicht, dafür zu sorgen, dass ihr Kind eine Ausbildung ablegt) und die Behörden (Pflicht, jeder und jedem Jugendlichen einen Ausbildungsplatz zu garantieren) und hat zu einer Neugestaltung des Übergangs in die Sekundarstufe II geführt. Um den Anschluss an die Ausbildung für Jugendliche zu gewährleisten, die nach Abschluss der Sekundarstufe I nicht direkt in eine Ausbildung eintreten können, sowie für diejenigen, die ihre Schul- oder Berufsbildung vorzeitig abbrechen, wurden die sogenannten «Vorqualifizierungsstrukturen» ausgebaut und ihre Kapazitäten fast verdoppelt, sodass jährlich etwa 1'400 Jugendliche aufgenommen werden können. Darüber hinaus kann diese Übergangsphase, die zuvor auf ein Jahr begrenzt war, nun auf bis zu drei Jahre ausgedehnt werden (vom 15. bis zum 18. Lebensjahr), wobei der Übergang zwischen den verschiedenen Massnahmen eine Herausforderung darstellt. Das Ziel besteht darin, einen Prozess der Vorqualifizierung zu gestalten, der es Jugendlichen ermöglicht, ihre schulischen Kompetenzen zu verbessern und ein Ausbildungsprojekt zu entwickeln. Ebenfalls geht es darum, sie bei der Aufnahme in einen zertifizierenden Bildungsgang zu unterstützen.

Der Bildungsforschungsdienst (SRED) wurde beauftragt, diese öffentliche Politik unter dem Gesichtspunkt der Ausbildungsverläufe und Erfahrungen der Jugendlichen zu bewerten. Es wurde ein gemischtes Forschungsdesign entwickelt, das statistische Analysen, Gespräche und Beobachtungen miteinander kombinierte. Damit konnten über einen Zeitraum von vier Jahren die Werdegänge einer Gruppe Jugendlicher verfolgt werden, die 2021 zum ersten Mal an einer Vorqualifizierungsmassnahme teilnahmen, und es konnten Erfahrungsberichte von Jugendlichen zu verschiedenen Zeitpunkten ihrer Laufbahn gesammelt werden.

Dieser Bericht präsentiert ausführlich die ursprünglichen Forschungsergebnisse (Abschnitt 3.1) und fasst die wichtigsten Erkenntnisse der Studie zusammen (Abschnitt 3.2). Punkt 3.1.1, der sich mit dem Werdegang der Jugendlichen in der Vorqualifizierung befasst, macht die Komplexität der Wege zur Ausbildung deutlich und zeigt gegebenenfalls die Instabilität der Eingliederung auf. Die Jugendlichen gelangen nicht allein zur Ausbildung, sondern werden von verschiedenen Fachleuten begleitet. Diese unterstützen sie in den Programmen, aber auch andere Personen, die für ihren Werdegang von Bedeutung sind, sind an ihrer Seite (Punkt 3.1.2). Abschnitt 3.2 beginnt mit einer Analyse der Neugestaltung des Vorqualifizierungsbereichs (Punkt 3.2.1) und zeigt die Vielfalt sowie die Verknüpfungen zwischen den verschiedenen Massnahmen, mit denen Jugendliche im Hinblick auf ihre Eingliederung in die Ausbildung unterstützt werden. Anschliessend werden die Merkmale der Zielgruppe der Vorqualifizierung anhand eines sozio-schulischen Porträts der Jugendlichen detailliert beschrieben (Punkt 3.2.2), insbesondere ihr Gefährdungspotenzial, das in direktem oder indirektem Zusammenhang mit der Ausbildung steht. Punkt 3.2.3 befasst sich mit einer wichtigen Herausforderung der Vorqualifizierung: Die Wiedereingliederung von Jugendlichen in einen Ausbildungsprozess bedeutet oft, dass sie sich vorübergehend von schulischen Aktivitäten abwenden. Eine dauerhafte Eingliederung in die Ausbildung erfordert jedoch auch, dass sie zu den schulischen Inhalten zurückkehren und bestehende Lücken schliessen. Die Eingliederung in die Ausbildung erfordert nämlich, dass Jugendliche Fähigkeiten entwickeln, die den Erwartungen von Schulen und Ausbildungsbetrieben entsprechen. Diese Arbeit der Selbstveränderung, die teilweise im Rahmen der Vorqualifizierungsmassnahmen erfolgt, wird unter dem Gesichtspunkt der Erfahrungen der Jugendlichen auf ihrem Weg der „Konvertierung“ analysiert (Punkt 3.2.4). Während sich FO18 auf die Herausforderung der Eingliederung konzentriert, garantiert der Beginn einer Ausbildung nicht automatisch, dass diese auch abgeschlossen wird (Punkt 3.2.5). Für Jugendliche, denen es nach Abschluss ihrer Vorqualifizierung nicht gelingt, sich einen zertifizierten Ausbildungsgang zu beginnen, oder die ihre Ausbildung abbrechen, ist der Übergang ins Erwachsenenalter mit der Herausforderung verbunden, ohne Abschluss in den Arbeitsmarkt einzusteigen (Punkt 3.2.6). Anschliessend werden in den Schlussfolgerungen dieser Studie eine zusammenfassende Bilanz der wichtigsten Ergebnisse gezogen und neue Forschungsperspektiven aufgezeigt.

1. Introduction

Dans le cadre de la mise en application de l'obligation de formation jusqu'à la majorité dans le canton de Genève (FO18), le département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP) a mandaté le service de la recherche en éducation (SRED) pour une évaluation de cette politique publique de lutte contre le décrochage scolaire, visant à terme une augmentation du taux de certification, conformément aux objectifs de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). Le mandat d'évaluation initial en 2017 portait sur trois volets : le premier consacré à la phase préparatoire avant l'entrée en vigueur de la norme FO18, le deuxième portant sur la phase transitoire de sa mise en place, et le dernier consacré à une évaluation de l'impact à moyen terme de ce dispositif.

Le premier volet a été réalisé conformément au mandat initial (Cecchini, Guilley et Jendoubi, 2017), mais plusieurs adaptations ont touché les deux suivants. Commencé comme prévu en 2019, le deuxième volet a subi plusieurs changements en lien avec la crise du Covid-19 au printemps 2020. D'une part, les prises d'information prévues auprès des jeunes et de leurs familles ont dû être repoussées ; d'autre part, la cohorte d'élèves devant faire l'objet d'un suivi longitudinal ayant été directement affectée par la pandémie, le choix a été fait de porter l'analyse sur les élèves entrés pour la première fois dans une mesure de préqualification en 2020-21. Des analyses de parcours ont toutefois été réalisées sur les deux premières cohortes d'élèves soumis à l'obligation de formation jusqu'à la majorité (Evrard et Rastoldo, 2022). Par ailleurs, une étude complémentaire consacrée à la fermeture des écoles a permis de documenter l'expérience de la pandémie dans les dispositifs de la préqualification (Brüderlin et al. 2020). Une autre évaluation portant sur un nouveau dispositif de transition du cycle d'orientation (CO) vers l'ESII (Scalambrin et al. 2022) a, enfin, apporté un éclairage additionnel sur l'évolution de la transition I sous le régime de FO18 et ses enjeux institutionnels, ainsi qu'en termes de parcours de formation.

Quant à l'évaluation de FO18 proprement dite, de par son dispositif d'enquête (suivi longitudinal à la fois quantitatif et qualitatif) et les travaux complémentaires mentionnés ci-dessus, elle s'est prolongée avec des prises d'information jusqu'en 2024. Outre les publications complémentaires citées, l'évaluation a donné lieu à plusieurs présentations internes au DIP (en particulier à la cellule de pilotage de la DGESII et à l'Observatoire du décrochage scolaire), à des partenaires institutionnels (sous-commission EQIP), ainsi que dans des colloques scientifiques (p. ex. Les Journées du Longitudinal, organisées par le Centre d'études et de recherches sur les qualifications [Céreq] à l'Université d'Aix-Marseille en 2024¹ ; Colloque sur le décrochage scolaire à l'Université catholique de l'Ouest, Angers, en 2022²). Par ailleurs, des publications scientifiques, au SRED (Cecchini et Scalambrin, 2023 ; Cecchini et al. 2023a et b) ou dans des ouvrages collectifs (Cecchini et al. 2023a et b ; Mouad et al. 2024 ; Cecchini et Scalambrin, à paraître) ont permis de rendre compte d'analyses approfondies sur différents aspects du projet. Enfin, les indicateurs du décrochage de la formation, initiés avant FO18, renseignent en continu le dénombrement des décrocheurs et les parcours des jeunes en situation de formation vulnérable et à risque de décrochage, singulièrement celles et ceux qui fréquentent des mesures de préqualification (SRED, 2024).

Ce rapport présente ces différents résultats de recherche sous forme synthétique et transversale, renvoyant aux publications antérieures pour des analyses plus détaillées. De nouveaux résultats portant sur les parcours et leurs vécus par les jeunes y sont aussi exposés.

1.1 Éléments de problématique

L'absence de qualification constitue un facteur important de paupérisation pour les jeunes adultes, dont elle fragilise l'insertion professionnelle (Petrucci et Rastoldo, 2014, 2015 ; Schuwey et Knöpfel, 2014).

¹ Thématique du colloque : « Crises et transitions : quelles données pour quelles analyses ? ». [Crises et transitions : quelles données pour quelles analyses ? | Cereq](#)

² Titre du colloque : « Décrochage scolaire : quels enjeux aujourd'hui ? Quelles pratiques éducatives ? Quels partenariats ? Quels effets sur les apprentissages ? ». [Décrochage scolaire : quels enjeux aujourd'hui ? quelles pratiques éducatives ? quels partenariats ? quels effets sur les apprentissages ? | Site des chercheurs UCO](#)

En Suisse comme ailleurs (Blaya, 2010 ; Boudesseul, 2013), différentes mesures visent à lutter contre le décrochage scolaire. Il s'agit là d'un terme polysémique dont nous retenons la définition suivante dans le cadre de cette évaluation, conformément aux indicateurs à l'échelle du système de formation genevois (SRED, 2024) : une sortie du système de formation avant l'obtention d'un premier diplôme de niveau secondaire II, avant 25 ans. Les mesures de lutte contre le décrochage visent notamment à encourager la qualification (*case management*, formation professionnelle, mesures d'orientation, soutien scolaire, etc.), conformément d'ailleurs à l'objectif de la CDIP de certifier 95% de la population des moins de 25 ans (CDIP, 2023). Dans le canton de Genève, la norme constitutionnelle de FO18 est entrée en vigueur à la rentrée 2018, complétant un tissu relativement dense de dispositifs et de mesures déjà existants (Rastoldo et al. 2016). Le postulat de cette réforme était que le maintien des élèves dans le système de formation favorise l'insertion dans une formation qualifiante du secondaire II et, à terme, permette d'obtenir un premier diplôme.

FO18 s'adresse tout particulièrement aux élèves scolairement fragiles, notamment en grandes difficultés d'apprentissage, absentéistes ou en situation de décrochage, et pour lesquels l'insertion et le maintien dans une formation qualifiante de niveau secondaire II constituent un défi majeur. En effet, ces élèves ne peuvent accéder aux formations généralistes et à niveau d'exigences scolaires élevé (normes de promotion et d'accès aux écoles³). Reste en principe ouverte la voie de la formation professionnelle, vers laquelle les mesures de soutien développées à Genève tendent, comme ailleurs en Suisse, à les orienter. Cette solution d'insertion n'est toutefois pas garantie car elle implique non seulement de définir un projet de formation, mais aussi de démontrer l'acquisition de compétences pour répondre aux exigences minimales permettant d'entrer dans le cursus envisagé. Cela nécessite souvent un accompagnement comprenant remise à niveau scolaire, développement de compétences transversales et, en cas d'orientation vers l'apprentissage dual, construction d'un profil attractif pour des employeurs.

Différents dispositifs et mesures proposent un tel accompagnement. Crées dans le cadre de FO18 ou reconnus comme prestataires de cette politique publique, ils tissent un « filet de sécurité » institutionnel visant à accueillir tous les jeunes mineurs domiciliés à Genève et qui ne sont pas inscrits dans une formation qualifiante. Cette réforme recompose ainsi en partie le soutien à la transition vers l'enseignement secondaire II, auparavant limité à un an à la sortie du CO⁴. Elle promeut le développement d'un espace de préqualification davantage intégratif, qui accueille les jeunes jusqu'à leur entrée en apprentissage ou en école, ceci jusqu'à leur majorité au moins.

Cette évaluation porte sur la mise en œuvre de la réforme FO18 et son fonctionnement. Elle analyse les parcours des jeunes qui transitent dans ce nouvel espace de transition, bénéficiant d'une ou de plusieurs mesures de préqualification avant de s'insérer dans une formation qualifiante ou de quitter le système de formation. Les parcours sont approchés de manière statistique (suivi régulier de la situation de formation d'une cohorte d'élèves) et par le vécu des jeunes concernés. D'une part, ceci permet d'objectiver les effets de l'évolution de l'offre de transition sur les parcours ; d'autre part, l'évaluation donne à voir le sens donné à cette réforme par les jeunes et leurs parents. Elle montre ainsi, notamment comment l'expérience de formation préqualifiante impacte – et est en partie structurée par – le rapport à l'institution scolaire, les aspirations de formation, le sentiment de maîtrise sur son parcours ou encore la manière dont les jeunes se perçoivent et se définissent à l'approche de la majorité et dans la perspective d'une insertion professionnelle future. En écho à cette perspective centrée sur les jeunes, les parcours éclairent aussi le fonctionnement du système et, plus particulièrement, l'évolution de l'offre préqualifiante dans le cadre de FO18. Les parcours constituent dès lors à la fois un objet d'étude et des révélateurs de la « mécanique » de la politique publique de formation jusqu'à 18 ans.

Trois principales questions de recherche ont guidé cette évaluation :

1. Comment évolue le phénomène des interruptions prématuées de formation ?
2. Quelles sont les trajectoires des jeunes passés par des offres du préqualifiant ?
3. Comment ces trajectoires sont-elles vécues par les jeunes et leurs parents ?

³ Les conditions d'admission, mises à jour annuellement par le DIP, varient selon les établissements visés et reposent principalement sur les filières d'origine au CO (Littéraire et scientifique [= exigences élevées], Langues et communication [= exigences moyennes], Communication et technologie [= exigences élémentaires]) et le statut de promotion (non promu, promu, bien promu). <https://www.ge.ch/document/admission-eleves-depuis-cycle-orientation-co>

⁴ Ces mesures comprenaient notamment le CFPP et les préparatoires à l'ECG, à l'École de commerce et à différentes filières professionnelles.

1.2 Structure du rapport

La première question a conduit au développement des indicateurs du décrochage⁵ (SRED, 2024), qui ne sont pas présentés de façon détaillée dans cette synthèse mais sont mobilisés pour éclairer différentes analyses. Les réponses aux deux questions suivantes constituent le cœur de ce rapport (partie 3. *Résultats de recherche*), dont les résultats sont structurés en deux sections principales.

La première section (3.1) est consacrée à un focus sur des résultats originaux, qui n'ont jusqu'ici pas encore été présentés ou publiés. Elle décrit, avec un recul de quatre ans, les parcours de formation des jeunes entrés en préqualification en 2020-21. Ces parcours sont diversifiés, risqués et peu linéaires, témoignant des défis qui jalonnent l'entrée et le maintien en formation. Les analyses ont aussi permis de mettre en évidence plusieurs trajectoires typiques, éclairées par les récits des jeunes partis du pré-qualifiant, allant du décrochage jusqu'à l'obtention d'un diplôme. Leurs témoignages montrent que bien que le cheminement vers la formation repose sur l'agir de chacune et chacun d'entre eux, il s'appuie aussi sur des liens et des interactions avec différents acteurs et actrices, dans et hors du cadre de l'institution scolaire, signifiantes en regard de la formation. Ces différents liens procurent du soutien et de la reconnaissance (Paugam, 2023), mais aussi parfois les contraignent, voire les fragilisent dans leurs parcours d'insertion.

La seconde section (3.2) présente une synthèse de résultats empiriques déjà exposés dans différentes publications. Elle porte d'abord sur les dispositifs, montrant la recomposition et la complexification de l'espace de préqualification sous FO18. Un portrait social et scolaire des jeunes qui y transitent donne à voir ensuite la construction de fragilités scolaires souvent anciennes, qui remontent parfois à l'école primaire. Pour restaurer les liens avec l'école, les dispositifs recourent, dans différentes formes et avec des intensités variables, à une pédagogie du détournement. Cette dernière confronte les jeunes et les dispositifs à un défi majeur : revenir aux apprentissages scolaires nécessaires pour entrer en formation et persévérer jusqu'au diplôme. Le regard se porte alors, de façon plus précise, sur les expériences des jeunes en préqualification, sur ce qui les engage ou non, ainsi que sur la manière dont ils et elles se transforment (et sont transformés) pour développer les dispositions nécessaires à la formation. Les trajectoires analysées et les récits recueillis mettent aussi en évidence que l'insertion dans une filière certifiante ne garantit pas de rester en formation jusqu'au diplôme. Enfin, le passage à la majorité implique la fin de l'obligation de se former et, pour certaines et certains jeunes, une diminution ou un arrêt du soutien institutionnel, voire soulève l'enjeu de l'entrée dans la vie adulte sans diplôme.

En guise de conclusion, cinq principaux constats relatifs à la mise en œuvre de FO18 sont dressés. Le rapport se termine enfin sur quelques pistes qu'esquisse cette évaluation pour des recherches futures, visant à mieux comprendre les parcours de formation et les besoins des jeunes scolairement fragiles dans leur accession à une première certification.

⁵ <https://www.ge.ch/document/indicateurs-du-decrochage-formation>

2. Méthodologie

Cette évaluation prend pour fil rouge l'analyse des effets de la réforme FO18 sur les jeunes maintenus en formation, considérés non seulement comme public-cible, mais également comme acteurs et actrices de cette politique publique (Lascombes et Le Galès, 2012). Elle s'appuie sur une méthodologie mixte qui porte sur les trajectoires des jeunes et leurs vécus des trajectoires, en combinant des analyses statistiques à des méthodes d'enquête qualitative.

L'articulation des méthodes quantitatives et qualitatives permet de porter un double regard sur un même objet, dans une temporalité précise (Dietrich et al. 2010). L'intérêt de faire dialoguer ces deux perspectives rend également possibles des éclairages spécifiques à l'analyse : chacune des méthodes éclaire les résultats obtenus avec l'autre, ce qui favorise un positionnement scientifique plus riche et plus « juste » (p. 217) par rapport à l'objet de recherche.

2.1 Outils de récolte des données, populations d'enquête et types d'analyses

En premier lieu, il s'est agi d'examiner les parcours d'une cohorte d'élèves entrant pour la première fois en préqualification en 2020-21 (N=1049). Ce suivi visait à objectiver, à terme, combien d'entre eux et elles entraient en formation qualifiante, combien poursuivaient en préqualification et, enfin, combien quittaient le système genevois de formation. Un point de situation répété chaque année a permis de constater – un, deux et trois ans après – combien se sont effectivement insérés en formation, voire ont obtenu un premier diplôme. Ce suivi quantitatif longitudinal a également mis en évidence la diversité des parcours de ces élèves soumis à l'obligation de formation.

Les informations sources proviennent de la base de données scolaires du DIP (nBDS), organisées en fichier longitudinal. Ce fichier d'analyse est composé de tous et toutes les élèves qui sont entrées pour la première fois dans une mesure de préqualification durant l'année 2020-21, et pas nécessairement en septembre 2020 (depuis FO18, des réorientations en cours d'année sont plus fréquentes, notamment des jeunes qui interrompent avant 18 ans leur formation certifiante sans avoir retrouvé de réorientation dans une autre filière certifiante). La plupart de ces jeunes sont directement issus du CO, mais également de filières du secondaire II, voire d'autres provenances.

Ce fichier contient :

1. les situations scolaires mensuelles des jeunes (sur 10 mois, de septembre à juin) depuis leur entrée dans le préqualifiant jusqu'en février 2025, relevant la filière fréquentée, le degré fréquenté, le cas échéant le diplôme obtenu ;
2. leurs situations scolaires antérieures, depuis le début de leur scolarité à Genève (une situation par année), indiquées en « facteurs de vulnérabilités scolaires » tels que le redoublement à l'école primaire, au CO, le passage par l'enseignement spécialisé, le passage par une structure d'accueil pour primo-arrivants allophones, la fréquentation au CO d'une filière à exigence élémentaire (regroupement 1, section communication et technologie ou classe atelier), le taux d'absence durant la dernière année du CO (Cecchini, Scalabrin et Valarino, 2025), etc. ;
3. quelques caractéristiques sociodémographiques des élèves : leur âge, leur genre, leur origine sociale (catégorie socioprofessionnelle des parents), leur profil migratoire (autochtones et francophones, migrants de 2^e génération, primo-migrants).

Ainsi composée, cette base de données permet non seulement le suivi détaillé des jeunes qui fréquentent une mesure préqualifiante, le suivi de leur formation lorsqu'ils et elles rejoignent une filière certifiante, mais aussi la décomposition des parcours de formation selon les aléas de leur scolarité qui les ont amenés vers des mesures de préqualification, et selon leurs caractéristiques sociodémographiques. Ces informations, complémentaires à leurs parcours depuis le préqualifiant, sont nécessaires pour comprendre les trajectoires de ces jeunes. En effet, bien qu'il ne contraine pas ces dernières de façon déterministe, le système de formation reste affecté d'un certain degré d'inégalité des chances selon

l'origine sociale notamment. De plus, les difficultés de la transition I (qui conduisent au préqualifiant) sont très souvent issues de difficultés scolaires récurrentes, parfois accumulées depuis l'école primaire et insuffisamment comblées par les mesures de soutien généralement dispensées. Il convient donc de considérer ces différents éléments dans l'analyse.

En second lieu, cette évaluation se fonde sur des données qualitatives relatives aux vécus des jeunes soumis à l'obligation de formation. Le postulat est double : d'une part, leurs expériences éclairent les dynamiques, les enjeux et les défis de la mise en œuvre de cette politique publique. D'autre part, le vécu des jeunes au sein de ces structures agit en retour sur celles-ci, qui sont autant d'espaces sociaux certes structurés institutionnellement, mais aussi définis par les dynamiques qui se nouent entre les jeunes et les professionnelles et professionnels qui les encadrent. Il s'est alors agi de mettre en exergue la manière dont les jeunes vivaient ces parcours de préqualification et d'insertion en formation.

Ce pan qualitatif de l'évaluation s'appuie sur des observations en classe ou en atelier, sur un entretien collectif avec des élèves et, de manière plus approfondie, ainsi que sur des entretiens individuels, répétés à différents moments de leurs parcours, sur une période de trois ans. De type semi-directif, ces différents entretiens ont permis d'aborder avec elles et eux plusieurs thématiques :

- L'arrivée dans le préqualifiant (vécus de la fin du CO et la transition à l'ESII, sentiment d'avoir « choisi » ou « subi » leur orientation, etc.) Les activités réalisées en préqualification et leur appréciation par les jeunes (compréhension, sentiment d'utilité, satisfaction, etc.)
- L'encadrement par les équipes enseignantes, les formatrices et formateurs, conseillers et conseillères en orientation, etc. (types et qualité des relations aux adultes, etc.)
- Leur vision de soi et de leurs pairs : comment ces élèves se voient-ils et elles en lien avec la formation ? Comment voient-ils et elles les autres jeunes de leur âge, en formation certifiante ou non ?
- Évolution de leur vision de soi et de leurs pairs : comment ces élèves se voient-ils et elles un, deux et trois ans après être entrés dans une mesure du préqualifiant ? (Des changements observés ou non, etc. ?)
- Leurs soutiens dans et hors de l'école (aides institutionnelles, scolaires, familiales, etc.)
- La suite de leurs parcours de formation un, deux et trois après être entrés dans une mesure du préqualifiant (obstacles et ressources dans les cheminement parcourus, regards sur leurs parcours individuels et de formation, etc.)
- Leurs aspirations et, cas échéant, leur projet de formation.

Au total, 86 entretiens avec 52 jeunes ont été réalisés (cf. Annexe 2). La première année, 43 entretiens ont été menés avec des jeunes âgés de 16 à 23 ans, parmi lesquels 31 entraient pour la première fois dans le préqualifiant et 12 y avaient déjà été scolarisés précédemment⁶. Les prises de contact ont été effectuées à l'occasion de demi-journées d'observation réalisées dans 15 dispositifs relevant de cinq différents types de mesures, donnant à voir la diversité du nouveau paysage de la transition vers la formation secondaire II (préparatoires scolaires, préparatoires professionnelles, CFPP, dispositifs FO18 [modules FO18, entretemps devenus parcours individualisés (PI)], dispositifs externes). Ces observations visaient à la fois à approcher les jeunes et à documenter le cadre et les activités de formation réalisées. Elles ont aussi fourni, à titre exploratoire, des informations importantes permettant de contextualiser les propos enregistrés. Lors des entretiens, ces observations ont aussi permis de formuler des questions et des relances concrètes, en lien avec les activités et les dynamiques observées entre élèves et/ou avec les personnes encadrantes. À l'issue de ces entretiens, 34 jeunes ont accepté de transmettre leurs coordonnées (numéro de téléphone dans la plupart des cas, sinon e-mail) et d'être recontactés pour un nouvel entretien.

Une année plus tard, 18 de ces jeunes, parmi lesquels 11 étaient entrés en formation qualifiante, se sont livrés à un deuxième entretien. Neuf élèves supplémentaires (toutes et tous rencontrés lors de trois demi-journées d'observation dans les parcours individualisés) ont aussi été interrogés afin de compléter la cohorte. La troisième année, 11 jeunes issus du premier groupe (huit se trouvent en formation, trois en décrochage) ainsi que deux jeunes provenant du second groupe ont accepté de témoigner respect-

⁶ Tous les jeunes interviewés ne font donc pas partie de la cohorte suivie. Ce décalage est dû à la stratégie de recrutement des participantes et participants, par prise de contact directe dans les classes du préqualifiant. Il permet de prendre en compte une plus grande diversité de parcours et de situations de jeunes, notamment des majeurs qui suivent une mesure de préqualification sans être plus soumis à l'obligation de formation.

tivement pour la troisième et la deuxième fois. La perte de contacts et les refus de participer aux entretiens de suivi (effet d'attrition) s'expliquent par le temps écoulé entre les vagues d'entretiens, un emploi du temps chargé pour certains jeunes entrés en formation ou en emploi, ou encore par des réticences à s'exprimer sur une situation d'échec pour celles et ceux en situation de décrochage. Ils témoignent, globalement, des difficultés d'accès à une population vulnérable d'un point de vue scolaire et souvent aussi social.

D'une durée moyenne d'environ 40 minutes (entre 20 minutes et plus de 1h30), ces entretiens ont été intégralement transcrits et ont fait l'objet d'une analyse qualitative à l'aide du logiciel NVivo. En centralisant tous ces entretiens, auxquels s'ajoutent des comptes rendus d'observation et des documents fournis par les enseignants et enseignantes (p. ex. bulletin d'information), ce logiciel permet d'analyser de façon systématique et approfondie un large corpus de données qualitatives. La première étape consiste à coder systématiquement les unités de sens (une ou plus souvent plusieurs phrases qualifiant une expérience, un argument, une observation) considérées pertinentes en regard des questions de recherche et des hypothèses. Les discours des jeunes ont ainsi été découplés selon des catégories en partie prédéfinies (p. ex. le sentiment de maîtrise du parcours de formation), détaillées, affinées ou reformulées à mesure qu'émergent de nouvelles catégories (dites « émiques », p. ex. le sentiment de ne pas avoir choisi son orientation). Une fois les données qualitatives codées, le logiciel NVivo permet d'identifier en tout temps l'auteur ou l'autrice des propos et de contextualiser ces derniers dans le fil de son récit.

Ces données qualitatives ont fait l'objet d'une analyse thématique (p. ex. Paillé et Muchielli, 2016). En détaillant chaque code, ce processus d'analyse vise à identifier des régularités dans les propos de différentes personnes, mais aussi à repérer des contradictions, des ambiguïtés et des points de vue discordants, qui font alors l'objet d'un nouveau codage (démarche itérative). L'analyse permet de considérer les vécus dans leur complexité et leur multiplicité, de mettre en résonnance les propos de différents jeunes à différents moments de leurs parcours. Les résultats produits sont le fruit d'un examen rigoureux, minutieux et approfondi des données, confrontées à plusieurs reprises aux questions et aux hypothèses de recherches, ces dernières étant affinées, consolidées, ou au contraire, abandonnées au cours du processus.

De façon complémentaire à cette démarche, une analyse au cas par cas a été menée, permettant de considérer les propos des jeunes dans leur caractère dynamique et longitudinal. Il s'est alors agi de comprendre comment le vécu et les expériences rapportées s'inscrivent dans les trajectoires individuelles, donnant à voir la construction d'un rapport particulier à soi et au monde (Giraud et al. 2014), ici scolaire et professionnel, ainsi que le développement de dispositions pratiques et identitaires expliquant des manières d'être et d'agir en lien avec la formation. De cette manière, les parcours de préqualification, d'insertion en formation et, dans certains cas, de décrochage, ont pu être finement analysés, mettant en évidence les dynamiques de conversion (Darmon, 2011) vécues par ces jeunes, les défis, les obstacles, les ressources et les soutiens sur le chemin de la formation, et plus globalement, de dresser les contours de l'expérience sociale que constitue la préqualification.

L'originalité de la démarche d'évaluation tient ainsi à son caractère longitudinal et à la mixité des méthodes utilisées. Une cohorte complète de jeunes a été suivie sur plusieurs années et le restera jusqu'à N+7, permettant d'objectiver non seulement les parcours de préqualification, mais aussi les parcours d'insertion et de formation jusqu'à l'obtention d'un premier diplôme. Quant au volet qualitatif, il a permis de compléter et d'éclairer plus finement ces données objectives par les récits des jeunes à des temporalités différentes de leur parcours. Les analyses de ce corpus d'entretiens donnent à voir leur propre évolution sur la voie de l'entrée en formation qualifiante et permettant également de constater comment, *a posteriori*, leur regard sur leur parcours se transforme ou se confirme à l'aune de leur propre expérience, de leurs aspirations professionnelles et des enjeux liés à l'approche de la majorité. En d'autres termes, ces témoignages documentent de manière dynamique et détaillée la diversité des vécus des jeunes de la préqualification, les défis communs qu'ils et elles affrontent, leurs succès et leurs échecs d'insertion, le processus de conversion en formation, traversé de relations qui soutiennent, mais aussi d'épreuves sur le chemin de la formation.

L'ensemble de ces données quantitatives et qualitatives, de par leurs analyses spécifiques, permet un éclairage riche et approfondi sur les effets de la mise en œuvre de FO18 comme politique publique de lutte contre le décrochage visant à augmenter le taux de certification des populations juvéniles, et à termes, de favoriser leur intégration professionnelle et sociale. Il montre les enjeux et les défis d'un tel projet politique, en tension entre l'agir des jeunes concernés et l'agir de l'institution scolaire.

Figure 1. Collecte longitudinale de données quantitatives et qualitatives

	Printemps 2022	Printemps 2023	Printemps 2024
Analyses des vécus des trajectoires	T+1 Entretiens avec les jeunes (de 16 à 23 ans) entrés pour la 1 ^{re} fois dans le préqualifiant en 2020-21 N=43	T+2 Entretiens de suivi avec les jeunes entrés pour la 1 ^{re} fois dans le préqualifiant en 2020-21 N=27 (18+9)	T+3 Entretiens de suivi avec les jeunes entrés pour la 1 ^{re} fois dans le préqualifiant en 2020-21 N=11
	T+1 Observations dans des dispositifs de préqualification, relevant de cinq types de mesures N=15	T+2 Observations dans un module du parcours individualisé (PI)	
	T+1 Entretien collectif avec des jeunes (CFPP) N=1		

	Rentrée 2020-21	Rentrée 2021-22	Rentrée 2022-23	Rentrée 2023-24	Rentrée 2024-25
Analyses des trajectoires	T0 Cohorte de jeunes entrés pour la 1 ^{re} fois dans le préqualifiant N=1049	T+1 Suivi de la cohorte sur un an	T+2 Suivi de la cohorte sur deux ans	T+3 Suivi de la cohorte sur trois ans	T+4 Suivi de la cohorte sur quatre ans

3. Résultats de recherche

3.1 Résultats de recherche inédits

3.1.1 Les parcours de formation

Des parcours diversifiés, risqués et peu linéaires

Mille quarante-neuf jeunes sont entrés, pour la première fois, dans une mesure préqualifiante durant l'année scolaire 2020-21. Leurs parcours de formation ont été suivis jusqu'au mois de février 2025, soit sur quatre années scolaires après la première fréquentation d'une telle mesure. Cette vision longitudinale renseigne les modalités de sortie du préqualifiant, mais ne rend pas totalement compte de la destinée de ces jeunes durant le secondaire II. Les parcours sont souvent complexes et rallongés, faits de réorientations, de redoublements, de segments de formation prématûrement interrompus, de périodes d'emploi, de recherche d'emploi ou encore consacrées à d'autres activités (service militaire ou civil, maternité, par exemple), mais aussi de périodes d'inactivité, voire de formations pour adultes. Un suivi sur huit ans, annuellement mis à jour et présenté dans le cadre des indicateurs du décrochage de la formation (*Indicateur 8*) montre d'ailleurs, avec un suivi plus long mais pour des volées antérieures, que ce processus n'est pas nécessairement terminé pour tous et toutes.

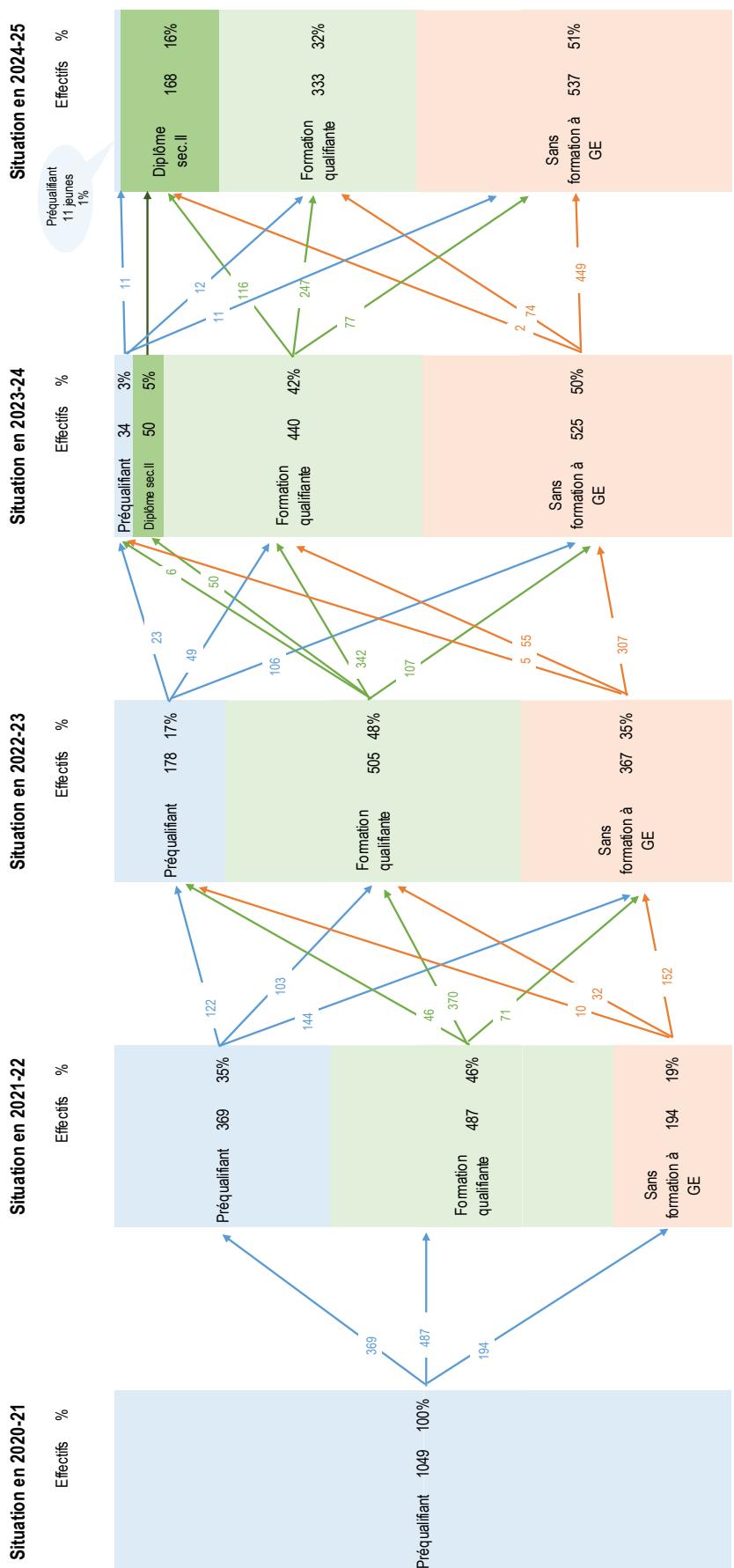
Le schéma, simplifié, des parcours de formation de la cohorte de l'année 2020-21 (*Fig. 2*) donne cependant une bonne représentation de la poursuite de la formation des jeunes qui ont vécu leur transition après le CO incluant un passage par le préqualifiant⁷. La grande variabilité des parcours indique d'emblée la logique de ces parcours de formation qui oscillent entre « le possible et le probable » (Berthelot, 1993), composée de « bifurcations tâtonnantes » (Berthet et al. 2008). Finalement, des parcours qui décrivent l'enjeu majeur de trouver une formation accessible mais aussi qui corresponde, en partie du moins, aux aspirations des jeunes. Car il s'agit non seulement d'entrer, mais surtout de tenter de se maintenir dans le cursus jusqu'au diplôme. Une orientation qui va aussi devoir résister à l'évolution des choix et des projets des jeunes, fréquemment revisités, à cette période de leur vie.

Sans entrer dans le détail des parcours individuels, cette configuration peut être décrite autour de trois termes : *diversité*, *complexité* et *difficultés*.

- **Diversité** : En ne retenant que quelques catégories globales (en préqualifiant, en formation certifiante, diplômés du secondaire II ou sans formation à Genève), les parcours sont déjà très différenciés. Ils le sont encore davantage si on détaille ces catégories (différentes mesures de préqualification qui peuvent se succéder, différentes filières ou métiers du secondaire II [même si la formation professionnelle est prépondérante], formation en école ou en alternance, raisons multiples d'interruptions temporaires ou définitives de toute formation). L'éventail des cheminements sur quatre ans est particulièrement large.
- **Complexité** : Ces parcours sont rarement linéaires. Certes, dans des proportions différentes, chaque année scolaire et quelle que soit la situation de départ, les parcours se construisent dans toutes les directions possibles, comme l'indiquent les flèches montrant les transitions d'une année l'autre (poursuite dans le préqualifiant, interruption de toute formation, reprise de formation, entrée ou poursuite dans une filière qualifiante). Ils sont d'ailleurs diversement vécus par les jeunes eux-mêmes (cf. infra). Cette complexité est au moins de trois ordres. D'abord, le préqualifiant prend souvent la forme d'un enchaînement de mesures qui se déroulent sur plus d'une année. Ensuite, parvenir à un diplôme requiert un temps après les mesures préqualifiantes, souvent plus long que le temps prévu (redoublements, réorientations). Enfin, des périodes de retrait de toute formation jalonnent fréquemment ces parcours.

⁷ Cette transition est structurée à la fois par le statut de promotion et par les filières d'origine au CO, qui donnent ou non accès à différents cursus de formation générale ou professionnelle de l'ESII. Notons que le CO est organisé, à Genève, en trois filières : littéraire et scientifique (LS = hautes exigences), langues vivantes et communication (LC = exigences moyennes), ainsi que communication et technologie (CT = faibles exigences). Les élèves non promus de CT sont dirigés vers le préqualifiant, à l'exception de celles et ceux qui parviennent à se faire engager pour un apprentissage dual en entreprise.

Figure 2. Suivi sur quatre ans de la cohorte entrée dans le préqualifiant en 2020-21



- **Difficultés :** Si 46% des jeunes intègrent effectivement une filière menant à un diplôme l'année suivant leur entrée dans le préqualifiant, pour d'autres ce temps avant une entrée dans une filière qualifiante est plus long. Environ trois jeunes sur quatre vont effectivement fréquenter une filière qualifiante à un moment donné durant ces quatre années, mais quatre ans après la première entrée dans le préqualifiant, seule une petite moitié est diplômée ou encore dans une filière menant à un diplôme (diplôme 16%, en formation 32%). À l'inverse, la proportion des jeunes qui sont hors de toute formation à Genève augmente assez régulièrement et la moitié de ces jeunes sont « décrocheurs ». C'est parfois encore transitoire, mais plus le temps passe, moins les probabilités de reprendre une formation sont élevées. À terme, il ressort que sur l'ensemble des jeunes qui au début du secondaire II n'arrivent pas à rejoindre directement une formation certifiante, une moitié va parvenir à intégrer et à se maintenir dans une filière menant à un diplôme. En effet, si avec un suivi sur quatre ans (*Fig. 2*), environ 50% sont diplômés ou en passe de l'être, les suivis sur huit ans (*Indicateurs du décrochage de la formation, indicateur 8*) indiquent effectivement un taux de diplomation d'environ 50%.

FO18 a considérablement augmenté le temps passé par des jeunes dans des mesures de préqualification. D'une part, parce que les jeunes sont en formation obligatoire même s'ils et elles n'ont pas réussi à entrer dans une filière certifiante ; et d'autre part, parce que le système de formation est aussi dans l'obligation de leur proposer une formation, fût-elle préqualifiante, jusqu'à la majorité au moins. Pour la volée considérée, le temps moyen passé dans une filière préqualifiante est de 14,5 mois (sans compter les mois de juillet et d'août), soit supérieure à une année scolaire (10 mois). Les variations sont grandes : un peu moins de six jeunes sur dix passent une année ou moins dans les filières préqualifiantes, un peu moins de trois jeunes sur dix y passent plus d'une année, jusqu'à deux ans, et un peu plus d'un jeune sur dix passe plus de deux ans dans ces mesures. Relevons que les raisons de les quitter sont en principe une orientation dans une filière qualifiante si le ou la jeune a moins de 18 ans. Pour les jeunes majeurs, il peut s'agir d'une reprise d'une formation, mais aussi d'un décrochage de toute formation (temporaire ou définitif).

Trois proportions permettent de continuer à décrire ces parcours : *environ un tiers, environ trois quarts, environ la moitié*.

- Chaque année, environ un tiers des jeunes du préqualifiant rejoignent une filière qualifiante, quel que soit le temps qu'ils et elles y ont passé. Les autres soit restent pour une deuxième année scolaire, voire une troisième dans le cadre des mesures préqualifiantes, soit décrochent de toute formation. Le risque de décrochage directement après le préqualifiant est majeur (cf. SRED, 2024, notamment indicateur 1).
- Environ les trois quarts des jeunes entrés en 2020-21 dans le préqualifiant ont fréquenté, un moment donné, une filière qualifiante les quatre années suivantes, parfois directement, parfois indirectement (après une période de rupture de toute formation). Ce chiffre, supérieur au taux de diplôme, illustre non seulement la difficulté à entrer dans une filière certifiante, mais aussi la difficulté à s'y maintenir jusqu'au terme de la formation commencée. Autrement dit, si un ou une jeune à de la peine à trouver une formation, il ou elle risque souvent d'en avoir aussi à la terminer.
- En effet, seule une moitié environ parvient à un premier diplôme dans les huit ans qui suivent leur sortie du préqualifiant (indicateur 8). À ce moment tout n'est pas joué, certains vont encore terminer une formation, notamment dans le cadre de la formation des adultes, mais probablement pas les plus nombreux. Les diplômes obtenus sont très variables, mais fortement concentrés sur des CFC et des AFP, qui représentent environ 85% des diplômes (moins de 50% pour les CFC obtenus en formation duale, environ 25% pour les AFP et environ 15% pour les CFC obtenus en école professionnelle). Ces diplômes professionnels se répartissent dans tous les domaines, avec une légère surreprésentation dans les métiers de la construction, des services, de l'hôtellerie et de la restauration. Les autres diplômes sont pour moitié un certificat de l'ECG et pour l'autre moitié des parcours de formation prolongés par un deuxième diplôme qui débouchent sur un certificat de maturité, spécialisée ou professionnelle.

Ces parcours qui suivent l'expérience du préqualifiant sont cependant assez largement liés aux caractéristiques des parcours antérieurs, qui ont mené à une mesure préqualifiante. Les jeunes arrivant dans le préqualifiant tendent souvent à cumuler deux caractéristiques prédictives d'un parcours de formation compliqué, voire d'interruption prématuée de formation (avant l'obtention d'un premier diplôme) : une sous-performance scolaire assez marquée et un engagement assez limité dans la formation. Les jeunes en situation vulnérable éprouvent souvent des difficultés scolaires depuis longtemps, et qui n'ont de loin

pas toutes été comblées. De manière concomitante, ces jeunes se sont en partie détournés des exigences de l'école en ne la fréquentant plus assidument, voire plus que par intermittence. Sous-performance et déficit d'engagement dans la formation peuvent être approchés ici par la section fréquentée en fin de secondaire I, réussie ou non, et par leur taux d'absentéisme durant cette dernière année (Cecchini, Scalabrin et Valarino, 2025).

Figure 3. Régression logistique sur le fait de fréquenter une formation menant à un premier diplôme directement après une mesure de préqualification

Variables explicatives		Chances relatives (<i>odds ratio</i>) de fréquenter une formation menant à un premier diplôme directement après une mesure préqualifiante vs être sans formation ou rester dans une mesure préqualifiante	
Profil de sortie du secondaire I	Non promu de la section élémentaire	Population de référence	
	Promu de la section élémentaire (CT)	3.426***	
	Non promu de la section moyenne (LC)	7.757***	
	Promu de la section moyenne	2.405**	
	Non promu de la section la plus exigeante (LS)	3.351**	
	Promu de la section la plus exigeante	ns	
	Issu des classes ateliers	ns	
	Issu des classes d'accueil (pour migrants primo-arrivants)	ns	
Taux d'absence en dernière année du secondaire I	Moins de 5%	Population de référence	
	Entre 5% et 15%	0.575***	
	Plus de 15%	0.327***	
Caractéristiques socio-démographiques	Milieu social d'origine	Milieu social peu favorisé	Population de référence
		Classe moyenne	ns
		Milieu social favorisé	ns
	Genre	Fille	Population de référence
		Garçon	ns
	Profil migratoire	Francophone	Population de référence
		Allophone né à Genève ou arrivé avant 4 ans	1.465**
		Allophone arrivé à Genève après 4 ans	ns

R² de Nagelkerke : 0.212

Seuils de signification : *** = p < 0.01, ** = p < 0.05, * = p < 0.1, ns = non significatif

Champ : Cohorte de jeunes entrés en préqualifiant en 2020-21 (1049 jeunes).

Clé de lecture : Par rapport aux élèves non promus de la section élémentaire (population de référence), les élèves promus de cette même section (CT) ont environ trois fois plus de chances d'être inscrits dans une filière certifiante à l'issue de leur parcours de préqualification, alors que cette probabilité est multipliée par près de huit pour les élèves non promus de la section moyenne (LC). Notons que les jeunes promus de la section moyenne et ceux issus de la section la plus exigeante (LS) ne fréquentent en principe pas de mesures préqualifiantes. Dans le tableau, il s'agit de jeunes qui ont commencé une formation certifiante mais qui ne s'y sont pas maintenus, qui n'ont pas trouvé de solution de réorientation dans une autre filière et qui ont été réorientés vers une mesure préqualifiante (notamment en raison de leur âge).

Source : SRED/nBDS

Le temps passé dans une formation préqualifiante ne suffit pas toujours à surmonter suffisamment les difficultés scolaires et d'engagement dans la formation. En effet, les caractéristiques scolaires des jeunes qui entrent dans une mesure prédisent en partie son issue (Fig. 3). Lorsque le profil de compétences scolaires est plus élevé, la probabilité d'entrer dans une formation certifiante directement après le préqualifiant augmente significativement. C'est surtout le cas pour les élèves promus de la section élémentaire du CO et pour celles et ceux non promus de la section intermédiaire. Pour les élèves dotés d'un profil plus exigeant (promus de la section intermédiaire ou issus de la section la plus exigeante), l'effet est assez comparable, mais moins fort. Il s'agit de peu d'élèves, qui relèvent surtout de situations particulières et qui en principe ne fréquentent pas les mesures préqualifiantes. Les jeunes issus des

classes ateliers et des classes d'accueil ont des probabilités d'entrer dans une formation certifiante qui ne se diffèrent pas de la situation de référence (à savoir celle de la section CT), car ils sont tous, pour les premiers, et assez souvent pour les derniers, en grandes difficultés scolaires. Dans le même temps, un taux d'absence élevé est le gage d'une forte diminution de cette probabilité. Persévérance (exprimée par l'absentéisme) et performance (exprimée par le profil scolaire) sont non seulement les carences des jeunes qui entrent dans le préqualifiant, mais aussi les défis à relever durant ces mesures pour se réinsérer dans une filière certifiante.

En répétant la même analyse, non pas pour déterminer l'entrée dans une filière qualifiante une année après l'entrée en préqualifiant, mais pour déterminer l'entrée dans une formation qualifiante dans les quatre ans qui suivent, on observe des résultats très similaires.

Trajectoires-types et récits d'expériences : du décrochage à l'obtention d'un premier diplôme

Les parcours qui suivent une entrée en préqualification peuvent être résumés en quelques trajectoires-types à travers une analyse des séquences⁸, illustrées dans les Figures 4 à 9, allant de parcours amenant à un décrochage à des parcours qui aboutissent à l'obtention rapide d'un diplôme. Ces différentes trajectoires sont mises en regard des propos des jeunes, ce qui permet de discuter l'évolution de leurs « carrières » (Becker, 1985) et de leurs discours en termes de transformation de soi, de justification des succès et/ou des échecs, comme la combinatoire des activités des jeunes et de l'institution (cf. point 3.2.4).

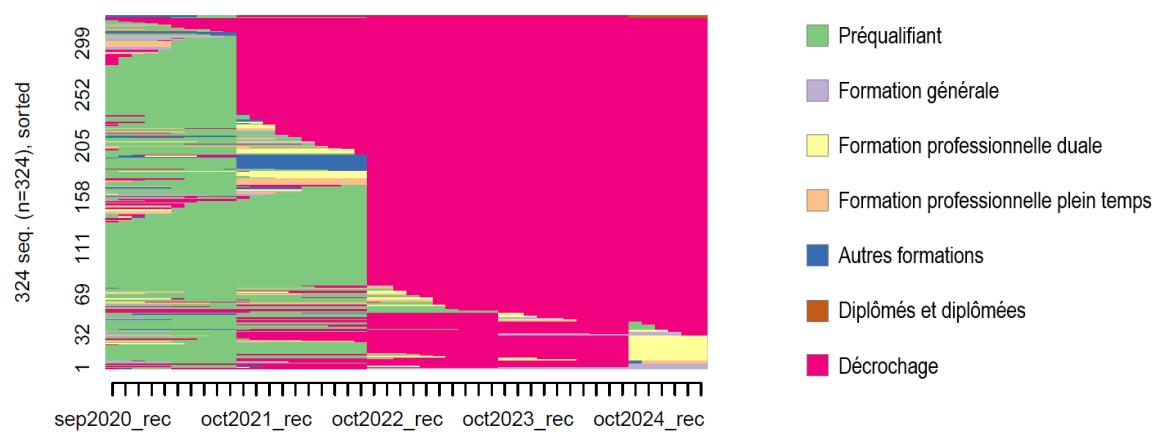
Sur les Figures 4 à 9, chaque ligne représente un élève dont la trajectoire est résumée par la succession des couleurs. Les lignes empilées composent les chronogrammes qui figurent, ensemble, les trajectoires les plus similaires. Une clé de lecture de ces séquences précise les différentes situations de formation considérées dans l'analyse, soit : *préqualifiant* (vert), *formation générale* (violet), *formation professionnelle duale* (jaune), *formation professionnelle à plein temps en école* (orange), *autres formations* (bleu), *diplômés et diplômées* (brun) et *ayant quitté le système genevois de formation* (rose).

Séquences 1 et 2 : Le décrochage après un passage par le préqualifiant

Ces deux séquences illustrent un passage dans le préqualifiant qui, après quatre ans, ne débouche pas sur une entrée stabilisée en formation certifiante (pas d'entrée dans le certifiant ou une entrée rapidement interrompue, voire une entrée après un temps de décrochage). Cela concerne plus de la moitié des jeunes entrés dans le préqualifiant en 2020-21 qui, après un, deux ou trois ans, quittent, souvent définitivement, le système genevois d'enseignement et de formation (SGEF).

Le passage par le préqualifiant est, pour 31% des jeunes, de courte durée (Fig. 4).

Figure 4. Sortie du SGEF après un passage court par le préqualifiant



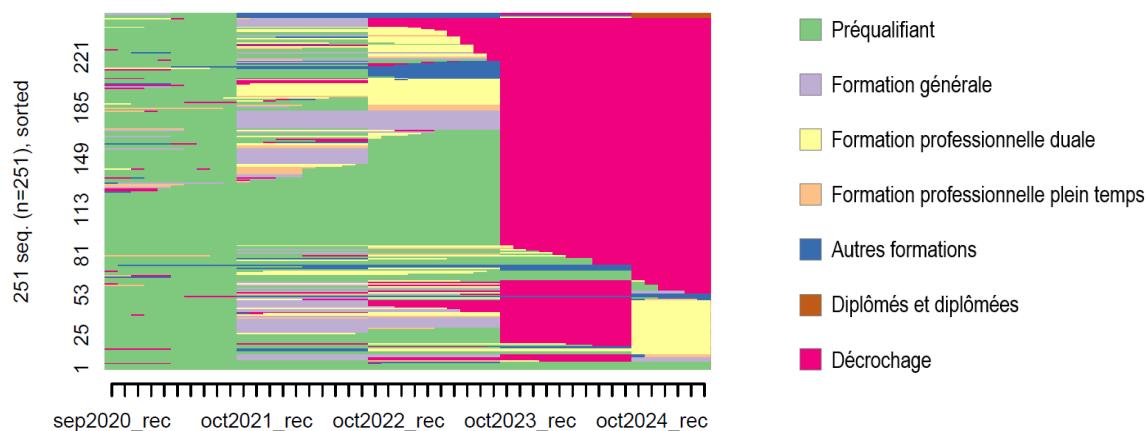
⁸ Cette analyse de séquences (méthode *Optimal Matching* [OM] avec distance de Hamming) permet de réaliser une classification des parcours des jeunes en six clusters sous la forme de chronogrammes, présentés ici. Deux indicateurs qualité (*Average Silhouette Score* [ASW] et *Hierarchical Clustering* [HC]) ont permis de définir le nombre de clusters. En effet, la combinaison d'une valeur ASW élevée (0.45) et d'une valeur HC faible (0.1) permet d'obtenir des clusters bien séparés et robustes.

Ce type de parcours débouchant sur un décrochage de la formation, dans quelques rares cas suivi d'une reprise par un apprentissage dual, prend trois formes dans les récits des jeunes interviewés.

1. La première forme est celle de l'isolement avec un risque important de désaffiliation, illustrée par Nathan. Passé par le module *Remobilisation des parcours individualisés* (PI) (T1), le jeune ne parvient pas à entrer en formation. Il devient majeur au terme d'une première année de préqualification et se retrouve alors sans plus aucun lien institutionnel (ni à CAP Formations, ni en emploi, ni inscrit au chômage). Nathan vit toujours chez ses parents. Bien qu'il s'occupe de ses jeunes frères, il connaît un rythme de vie en décalage avec sa famille (il joue aux vidéos durant la nuit, se lève tard les lendemains). Dans l'incapacité de formuler un projet de formation dans lequel il se sent prêt à s'engager, il mentionne quelques postulations dans des entreprises de son quartier mais, de son propre aveu, il ne s'implique pas activement dans une recherche de place d'apprentissage. Les entretiens successifs avec Nathan (T2 et T3) montrent un désengagement progressif, qu'il résume ainsi : « *Je ne fais pas grand-chose [de mes journées], je ne cherche plus vraiment [de places de stages ou d'apprentissage]* ». Nathan n'a plus de soutien institutionnel formel même si, en T3, il rapporte comment le contact maintenu avec une enseignante des parcours individualisés pourrait lui ouvrir la possibilité d'un stage dans le domaine de l'événementiel (dans lequel il pourrait envisager une formation). Isolé dans son parcours de formation, Nathan est aussi en décalage avec ses quelques amis, qu'il voit peu mais dont il sait que certains entament des études supérieures. Nathan compte tout de même sur le soutien moral et financier de ses parents, mais sait que ceux-ci attendent aussi qu'il gagne en autonomie.
2. La deuxième forme est celle d'une formation empêchée par des circonstances de vie externes. Armelle, entrée en apprentissage à l'issue d'une année aux parcours individualisés, a vu son contrat résilié suite à une situation de grossesse (« *Du jour au lendemain, il y a tout qui a... J'ai perdu mon apprentissage, mon appartement* »). Précarisée (sans revenus et ayant perdu son logement indépendant, elle vit au moment de l'entretien avec son ami dans un foyer d'urgence), elle connaît également une rupture des liens familiaux et amicaux (T2). Une année plus tard (T3), sa situation s'est stabilisée : après la naissance de son enfant, Armelle vit avec son compagnon dans un appartement. Elle a renoué avec certains membres de sa famille et s'est créé un nouveau cercle d'interconnaissances via une permanence mère-enfant dans son quartier. Bien que la jeune reste sans formation, elle prévoit prochainement de rechercher à nouveau une place d'apprentissage et n'envisage pas de rester inactive professionnellement. La temporalité de cette insertion future reste cependant incertaine, Armelle évoquant aussi le souhait d'un deuxième enfant, qui retarderait encore ses projets de formation.
3. La troisième forme de décrochage identifiée dans les propos des jeunes est celle d'une entrée (rapide) dans le monde du travail. Cette transition vers l'emploi sans diplôme est rapportée comme une solution temporaire pour Thomas (T2), qui aborde cette insertion comme un temps d'expérimentation essentiellement motivé par la possibilité d'un salaire, même si c'est dans des conditions précaires et peu stables (« *J'ai [travaillé dans] plein de bars* »). Cette première expérience lui offre aussi ses premiers apprentissages des usages de l'argent, son petit salaire étant « *parti en fumée en deux semaines* » en loisirs. Alors que cette expérience mènera finalement Thomas à raccrocher une formation (toutefois interrompue après une année à peine), l'entrée en emploi peut constituer une solution définitive pour d'autre jeunes. Il s'agit alors d'une insertion professionnelle fragile, souvent dans des emplois jugés moins intéressants par les jeunes (Rastoldo et al. 2009), et marquée par un risque de précarité accru (cf. point 3.2.6).

Le décrochage peut également intervenir à l'issue d'un plus long parcours. D'autres jeunes, encore soumis à FO18, restent ainsi en préqualification durant trois ans avant de quitter le système genevois de formation (*Fig. 5*). Cette deuxième séquence (24% de la cohorte) illustre alors la fin de l'obligation de formation pour les jeunes ayant atteint leur majorité.

Figure 5. Sortie du SGEF après un passage long par le préqualifiant

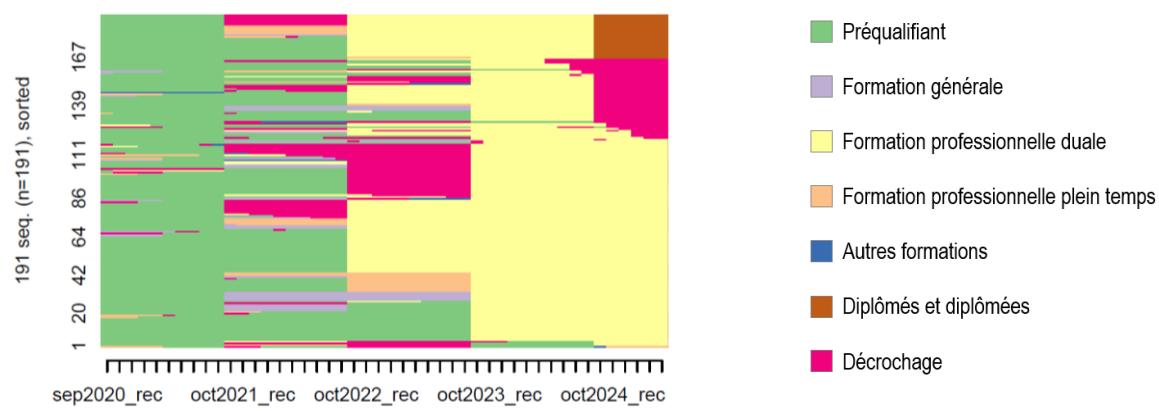


Tout au long de leur parcours de préqualification, ces jeunes sont confrontés à la difficulté d'une insertion stable en formation, dont témoignent de fréquents passages par des formations qualifiantes, dans lesquelles ils et elles ne parviennent cependant pas à se maintenir. Ce passage long dans le préqualifiant peut illustrer un parcours conduisant souvent à une perte de sens. Faute de progresser dans leur formation, les jeunes expérimentent une logique de parcours dit « stagnant » (rester dans des activités similaires, répéter des apprentissages sans y voir de progrès ni de sens), qui entraîne un certain désengagement, voire une perte de vue de l'objectif d'insertion. Ainsi Didier, passé par le CFPP (T1), effectue une deuxième année dans un autre dispositif (T2) et ne parviendra pas à décrocher une place d'apprentissage au cours des quatre ans de suivi (situation nBDS). Ce qui peut sembler un parcours de désaffiliation est toutefois à nuancer du point de vue du jeune, qui mentionne des événements biographiques qui lui donnent le sentiment de progresser (une prise de conscience et un début de transformation identitaire suite à une interpellation policière et sa mise en couple). Au moment où il les rapporte, ces événements sont source de réengagement vers la formation. Didier affirme « *[faire] ce qu'il peut pour être à 100% [pour décrocher un apprentissage]* ». D'autres discours de jeunes montrent cependant une expérience de préqualification longue où se mobiliser constitue, sur le temps long, un défi important et soumis aux aléas du quotidien. Certes, à l'instar des jeunes qui ne sont déjà plus formellement rattachés au système de formation (voir Armelle ou Thomas ci-avant), ils et elles peuvent développer certaines nouvelles dispositions à penser et à agir. Toutefois, leur situation objective en termes de cheminement vers une formation ne change pas, menant au décrochage dans la plupart des cas.

Séquence 3 : une entrée en formation duale au terme d'un parcours complexe (18% des effectifs)

Certaines et certains jeunes parviennent à mettre à profit un passage long par le préqualifiant pour consolider progressivement des compétences, voire des dispositions pratiques et identitaires, leur permettant une entrée souvent durable en apprentissage dual. Ils et elles expérimentent alors une logique de parcours dit « spiralaire » : l'entrée en formation n'est pas immédiate à l'issue de la première année de préqualification (*Fig. 6*) ; elle peut mener à passer une deuxième, voire une troisième année dans un autre dispositif de préqualification, voire à effectuer les stages de longue durée (enregistrés ici comme des situations de décrochage car ils impliquent une rupture avec les normes du SGEF) nécessaires pour intégrer certaines filières (notamment dans le domaine de la petite enfance et de la santé). Ce qui, de prime abord, peut apparaître comme un parcours « spiralaire », rapproche cependant toujours plus d'une solution de formation. Ainsi, Assia (T2) explique avoir « *fait et refait les mêmes choses* », mais ressent malgré tout une petite progression, en ayant « *appris quelques trucs au niveau paperasse* » tels que la rédaction de lettres de motivation et de son curriculum vitae. Son entrée en apprentissage en T3 mènera à une insertion stabilisée en formation.

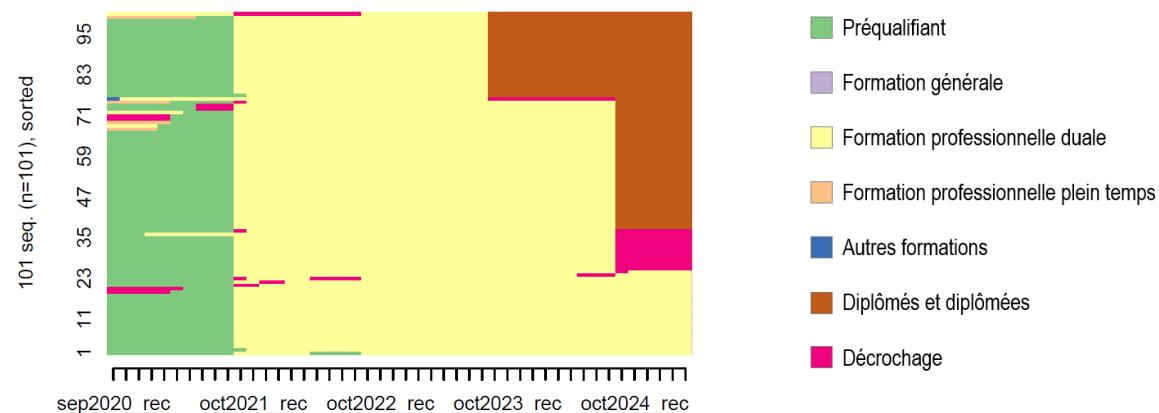
Figure 6. Parcours complexe vers la formation professionnelle duale



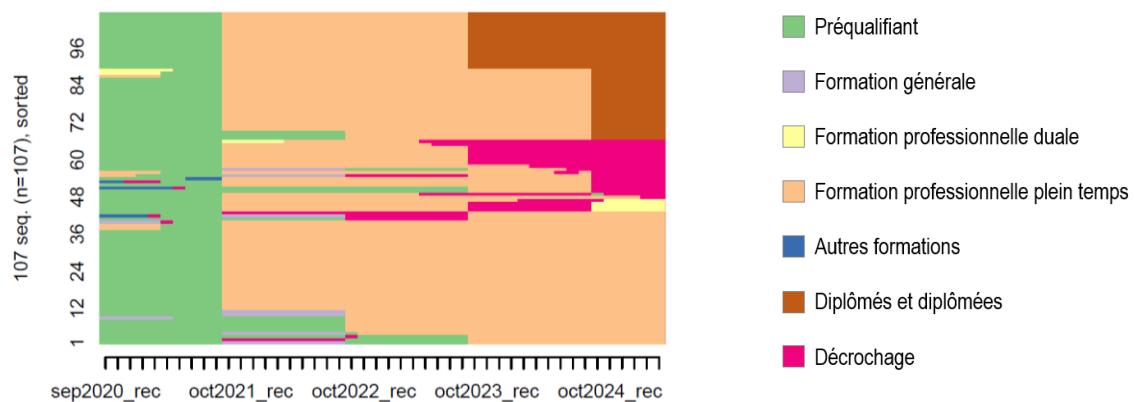
Séquences 4, 5 et 6 : Après une année préqualifiante, de l'intégration dans une filière qualifiante aux premiers diplômes (27% des effectifs)

Finalement, les trois dernières séquences montrent les situations les plus favorables, à savoir une entrée durable en formation après une année de préqualification. Ces trois séquences concernent environ un quart des effectifs. Elles se distinguent selon le type de formation qu'intègrent les jeunes, soit la formation professionnelle duale (*Fig. 7*), à plein temps en école (*Fig. 8*) ou la formation générale (*Fig. 9*). Deux ans après l'entrée en formation, les premiers diplômés apparaissent (AFP).

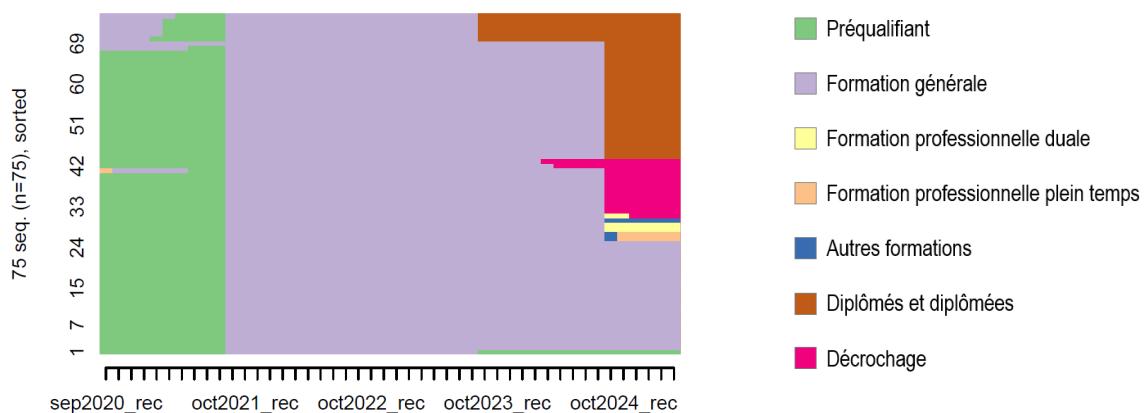
Figure 7. Entrée en formation professionnelle duale après une année de préqualifiant



Les récits des jeunes entrés en formation duale dessinent une image souvent positive du passage par le préqualifiant, qui préfigure alors l'entrée dans le monde professionnel et celui des adultes. Pour elles et eux, entrer en formation signifie l'insertion et leur acceptation dans le monde de la formation certifiée. De nombreux changements dans les dispositions identitaires (c'est-à-dire des manières de se voir et de voir autrui) et dans les dispositions pratiques (manières d'agir et de se comporter) transparaissent de leurs discours, montrant un processus de conversion bien engagé et le début d'une transformation de soi. Entrée en apprentissage, Zélie (T2) observe qu'elle tend à se distinguer des jeunes de son âge, alors qu'elle s'y identifiait auparavant (*« Des fois je dis "les jeunes" alors qu'en fait, ils ont mon âge. Parce que je ne me vois pas du tout en les personnes de mon âge »*). Le sentiment d'*« avoir grandi »* illustre bien ce processus de transformation de soi ou de conversion. L'entrée dans le monde professionnel n'est cependant pas exempte de défis voire de difficultés, qui peuvent menacer le maintien en formation jusqu'au diplôme (point 3.2.5).

Figure 8. Entrée en formation professionnelle à plein temps en école après une année de préqualifiant


Après une année préqualifiante (plus rarement après deux ans), d'autres jeunes connaissent une entrée rapide en formation à plein temps en école. Clara, passée par la préparatoire de l'ECG (T1) mais non promue à l'issue de l'année scolaire, entre aux parcours individualisés la rentrée suivante et réalise un stage par rotation au CFP Construction (T2). Elle découvre les métiers du bois et développe une appétence pour le travail manuel en construction. Clara entame alors une formation à plein temps au CFP Construction (CFC). Mais la jeune éprouve des difficultés (de faibles résultats aux évaluations, problèmes pour lire un plan de construction, etc.), et en accord avec sa mère (qui la soutient et la conseille) et ses enseignants, elle change pour une formation AFP (T3). Mais ses difficultés perdurent et après discussion avec son doyen et sa mère, Clara souhaite se réorienter vers un autre métier (peintre en bâtiment). Bien qu'elle se déclare désormais plus autonome, notamment dans ses démarches de candidatures pour une nouvelle place d'apprentissage en entreprise, et se montre plutôt optimiste quant à l'année prochaine (elle ne semble pas douter de trouver une nouvelle place), sa trajectoire est objectivement descendante après son entrée en apprentissage. Cette fragilisation du parcours pourrait conduire vers un risque de décrochage si aucune solution de formation n'était trouvée.

Figure 9. Entrée en formation générale après une année de préqualifiant


De prime abord, le parcours de Jade se présente de manière très linéaire. Après avoir suivi une année préparatoire (T1), la jeune entre en 1^{re} année à l'ECG (T2). Du point de vue de son parcours de formation, Jade se trouve à ce moment-là dans une dynamique d'insertion favorable. Pour autant, cette entrée en formation certifiante ne lève pas tous ses doutes quant à son orientation. Jade éprouve en effet plusieurs difficultés : anxiété, perte de motivation due notamment à une stagnation de ses projets initiaux (suivre une formation au CFP Arts) et surtout, un profond mal-être scolaire suite à une expérience de discrimination raciale de la part de l'un de ses enseignants. Désengagée de sa formation, Jade ne fréquente pratiquement plus son école. Elle passe de justesse en 2^e année (T3). En accord avec une

enseignante, Jade projette d'interrompre sa formation pour se réorienter vers une formation correspondant davantage à ses souhaits et ses besoins. Elle semble ne pas regretter cette décision et exprime un certain soulagement à quitter son école qui « *[lui] pourrissait la vie* », mais où malgré tout, elle culpabilisait de ne pas se rendre plus régulièrement. Majeure depuis peu, Jade s'est inscrite à CAP Formations (CapF), où elle doit continuer un suivi pour percevoir les allocations de formation, qui constituent un revenu nécessaire pour elle et sa mère avec laquelle elle vit. Par l'intermédiaire d'une amie, Jade a découvert une école privée et souhaite suivre le cursus proposé menant à une maturité fédérale. Ce faisant, le discours de Jade est ambivalent : elle souhaite quitter le monde scolaire pour travailler (elle a, par ailleurs, entamé une formation en autodidacte dans un métier artistique, qui ne dispose pas de diplôme mais fonctionnant sur la réputation des professionnels du milieu), mais envisage aussi, à court terme, un cursus généraliste.

Cette approche à la fois quantitative et qualitative permet ainsi d'objectiver les parcours des jeunes tout en illustrant leur complexité et les ambiguïtés de leur vécu. En effet, la prise en charge par des mesures de préqualification, parfois sur un temps relativement long, ne garantit pas à toutes et à tous les jeunes de s'insérer durablement. L'analyse de cohortes précédentes à celle des élèves entrés pour la première fois dans le préqualifiant de 2021-22 confirme ce constat : un peu moins de la moitié des jeunes obtient un premier titre – généralement après un cursus de trois ans – dans les huit ans qui suivent l'entrée dans une mesure préqualifiante (SRED, 2023b). Une durée qui s'explique par des parcours souvent itératifs, illustrant la complexité du processus d'insertion et le fait que bien que ces jeunes soient parvenus à combler les lacunes ou à résoudre les difficultés qui entraînaient la formation, ces dernières pèsent souvent encore sur la suite de leur cursus.

Les analyses montrent aussi que ces parcours ne sont pas vécus de la même manière par les jeunes et que leurs vécus sont souvent ambivalents : à situation comparable, certains et certaines jeunes vivent le passage par le préqualifiant comme une étape vers la formation, comme une seconde chance (Ashley), ou au contraire comme un prélude à la disqualification, voire à la désaffiliation (Nathan). Quand le passage par ces mesures se solde par une issue favorable (entrée dans une formation qualifiante réussie et qui se poursuit l'année suivante), la formation apparaît tantôt comme la découverte d'un nouveau monde associée à un sentiment de progression (Zélie), tantôt comme un enfermement dans un monde scolaire dénué de sens (Jade). À cet égard, le type de formation reprise est bien sûr déterminant (formation professionnelle duale pour Zélie, ECG pour Jade), montrant l'importance des contextes quotidiens d'apprentissage et des aspirations professionnelles des jeunes dans le vécu de la formation. La satisfaction de se voir progresser dans son parcours ne signifie toutefois pas que le métier apporte pleine satisfaction. Avant même d'obtenir leur premier diplôme, certains jeunes envisagent déjà une future réorientation, montrant l'importance de considérer l'orientation comme un processus qui ne s'arrête pas au choix d'une première formation. Enfin, pour mieux saisir les logiques et les processus qui se jouent dans ces parcours, il convient de considérer aussi, au-delà des dynamiques biographiques, les différents liens (institutionnels et personnels) qui participent à les construire.

3.1.2 Professionnels, famille, amis : des liens signifiants en regard des parcours des jeunes

L'analyse des témoignages des jeunes soumis à la réforme FO18 a révélé l'importance centrale des liens interpersonnels dans les parcours en préqualification. Ces liens se tissent au travers des interactions avec les adultes qui les encadrent, soit les membres du corps enseignant, des équipes décanales et de direction, ainsi que les membres des équipes médico-psycho-sociales et d'orientation (MSOP). Les relations avec les pairs y sont aussi importantes. Enfin, les interactions au sein de la famille (parents, fratrie), avec d'autres adultes (professionnelles et professionnels de l'éducation, de la santé, TSHM, etc.), ou encore avec d'autres jeunes (cercle amical, partenaire amoureux) jouent un rôle non négligeable. En somme, ces liens avec différentes figures signifiantes en regard de la formation ne se limitent pas à l'institution scolaire, mais s'étendent aux relations familiales, amicales et aux réseaux électifs, qui participent à donner du sens et, parfois, procurent du soutien dans les parcours de préqualification.

L'approche par les liens sociaux, notamment à travers la théorie de l'attachement social (Paugam, 2023), éclaire deux dimensions cruciales dans des parcours où les jeunes ne cheminent pas seuls vers la formation : la protection (soutien scolaire, soutien pratique, remobilisation, soutien face aux épreuves) et la reconnaissance (affirmation identitaire, confirmation de sa valeur sociale). Un déficit dans l'une ou l'autre dimension fragilise, oppresse, voire rompt ces liens essentiels, rendant la situation des jeunes plus vulnérables. Comprendre l'articulation des figures signifiantes, internes et externes aux

dispositifs de préqualification, permet donc d'appréhender les processus de soutien, d'émancipation, ou de fragilisation vécus par les jeunes soumis à FO18.

Dans les dispositifs de préqualification

Les adultes référents

Différents adultes encadrent les jeunes dans les dispositifs de préqualification : membres du corps enseignant, maîtresses et maîtres socio-professionnels, conseillers et conseillères en orientation, psychologues, conseillères et conseillers sociaux. Ils et elles constituent des figures d'attachement plus ou moins proches et soutenantes, dont l'importance varie selon les dispositifs, selon les jeunes et leur situation. En effet, si les relations nouées dépendent en partie des besoins et des demandes individuelles des élèves (selon leur situation scolaire et personnelle, leur propension à demander et à accepter du soutien, les affinités avec les adultes présents), les opportunités d'interagir et de tisser des liens varient aussi selon la densité horaire des mesures, le type d'activité, la charge de travail et bien sûr l'engagement des professionnelles et des professionnels (cf. point 3.2.1). Une différence ressort par rapport au CO, où les jeunes étaient en contact avec une pluralité d'enseignants : en préqualification, ce nombre est plus réduit, favorisant un suivi plus individualisé des situations de formation. Nathan (T1, PI) souligne ainsi : « *Là c'est tout le temps le même prof. Donc au final, il nous connaît vraiment.* »

Selon les dispositifs, les relations observées en classe et en atelier ou décrites lors des entretiens semblent plutôt bonnes et donnent à voir une certaine proximité : échanges fluides et personnalisés, plaisanteries, démonstrations d'intérêt de la part des professionnelles et professionnels, ou encore sollicitations de l'adulte par les jeunes. Ailleurs, les rapports restent plus distants, ce dont témoignent des comportements d'indifférence, voire d'apathie, parfois d'incompréhension, plus rarement d'opposition de la part des jeunes envers les personnes encadrantes. Dans de rares cas, des jeunes rapportent aussi des attitudes inappropriées de la part de professionnels (ironie, moqueries [Angelica, T3, PI]), pouvant aller jusqu'à la discrimination (Jade, T2 et T3 [prépa ECG et 1^{re} ECG], Selim [T3, PI]).

La proximité avec les adultes se fonde sur des échanges formalisés lors de rendez-vous individuels (p. ex. avec la conseillère d'orientation) et de temps collectifs, le plus souvent en classe, en salle d'informatique et en atelier. Les moments de transition (après les cours, dans les couloirs) sont aussi propices à des interactions informelles, parfois délibérément provoquées par les adultes, par exemple dans les dispositifs professionnels où le travail côté-à-côte est propice à discuter du quotidien, de projets, à exprimer des besoins, etc.

Les personnes encadrantes cherchent le plus souvent à construire une proximité avec les jeunes, se montrant attentives, souvent compréhensives et bienveillantes à leur égard. Mais ces efforts ne trouvent pas toujours écho chez les élèves, parmi lesquels certaines et certains maintiennent une distance avec les adultes. Cette attitude des jeunes traduit parfois des enjeux liés à leur situation de formation (sentiment d'incompréhension, frustration à être en préqualification) mais dénote souvent aussi d'une distance à l'institution scolaire (méfiance, évitement) construite tout au long du parcours de formation. Relevons aussi que selon les dispositifs, les échanges se développent dans une certaine symétrie entre jeunes et adultes mais que partout subsiste une hiérarchie plus ou moins forte, inhérente à l'obligation de formation.

Protection et reconnaissance sont largement tributaires de l'engagement des professionnelles et des professionnels face aux jeunes. Les interactions souvent quotidiennes, parfois plus espacées, leur permettent de manifester une attention soutenue, de repérer des signes de décrochage, d'encourager et de valoriser les progrès réalisés. Comme le relève Daniel : « *Et ici franchement, ils prennent soin de toi d'une façon minutieuse* » (T1, PI). Cet engagement des professionnels constitue un préalable pour gagner la confiance des élèves (à la fois confiance en l'adulte et en leurs propres capacités) et pour leur apporter un soutien plus concret à l'insertion.

Ce soutien est polymorphe : remédiation scolaire, orientation professionnelle, apprentissage de gestes-métier, savoir-être professionnel, aide à la recherche de stages et de places d'apprentissage, suivi des candidatures. Didier témoigne : « *Il me fait passer mes permis que j'ai besoin pour la logistique. Il me fait aussi des lettres de motivation, des CV* » (Didier, T1, PI). Une forme de soutien particulièrement valorisée par les jeunes, et qui répond à un réel besoin, est l'accès à des entreprises formatrices. En effet, bon nombre de jeunes se trouvent démunis face à un marché de l'apprentissage abstrait, opaque en dépit des plateformes en ligne, et où ils et elles doivent faire face à de nombreuses expériences de rejet (refus et non-réponses), le plus souvent sans avoir eu d'interactions autres que par e-mail ou téléphone. Aussi, les liens directs avec des entreprises sont-ils fortement appréciés avec, pour certaines

et certains, des attentes qui dépassent la simple mise en contact, comme lors des recrutements en direct organisés par l'OFPC. Parfois, enfin, le soutien apporté dépasse le cadre de la formation, avec une double dimension d'écoute et d'orientation face à des problèmes personnels, familiaux ou encore financiers : « *On peut toujours justement discuter de tout* » (Jelena T1, PI).

Cependant, ces relations ne sont pas toujours vécues positivement. Dans certains dispositifs, le soutien institutionnel est jugé insatisfaisant par les jeunes (charge horaire insuffisante, activités peu valorisantes ou infantilisantes, faible accès à des entreprises formatrices), ce qui affecte les relations avec les personnes encadrantes – ces dernières ne parvenant pas à compenser ces déficits institutionnels par leur engagement personnel auprès des élèves. À noter qu'il existe un enjeu d'autonomie dans le soutien apporté aux jeunes, celui-ci pouvant être vu comme oppressant par certains, ou comme insuffisant par d'autres. Toutes et tous les jeunes rencontrés apprécient une aide concrète, qui réponde à leurs besoins les plus immédiats (préparer un entretien pour le lendemain, corriger une lettre avant son envoi) pour progresser dans leurs démarches. Mais alors que certaines et certains valident le principe de devoir réaliser certaines activités seuls (y voyant aussi une forme de reconnaissance), d'autres s'élèvent contre ce qu'ils ou elles perçoivent comme un manque de soutien. Dans tous les cas, l'équilibre à trouver entre ce que le ou la jeune peut effectuer de façon autonome et ce qui nécessite davantage d'accompagnement semble devoir être trouvé au cas par cas. La nécessité de relations exigeantes et structurantes reste toutefois une constante dans les propos des jeunes, qui y voient un gage d'engagement de la part des professionnelles et professionnels et, parfois, une condition pour adopter à leur tour un comportement attendu en lien avec la formation : « *Et là, quand je fais un pas de travers, là on me le dit. On me dit "Attention, tu vas trop loin là". Du coup ouais, c'est beaucoup mieux* » (Didier T2, SEMO).

Ces enjeux renvoient à la dimension de reconnaissance. Aux yeux des jeunes, l'engagement des professionnelles ne peut être considéré comme sincère que s'il s'appuie sur la conviction de leur potentiel d'insertion. Être reconnu dans son aptitude à intégrer une formation, se projeter en futur professionnelle ou professionnel et voir cette identité reconnue constituent en effet des étapes essentielles dans le développement de dispositions identitaires nécessaires à l'entrée en formation. Cette reconnaissance s'exprime à différents moments et de différentes manières selon les mesures et les pratiques des professionnelles et professionnels. Elle est parfois visible dès l'entrée dans le dispositif. Certaines mesures (p. ex. PI) accueillent des jeunes choisis, parfois contre leur gré, pour leurs difficultés à intégrer une formation qualifiante. Le fait d'intégrer une classe dont le dénominateur commun est la difficulté scolaire sonne alors comme un manque de reconnaissance pour certaines et certains jeunes qui ne s'y sentent pas à leur place (pour différentes raisons ; notamment, estimant qu'ils ont été injustement orientés ou que le dispositif ne prépare pas à la formation souhaitée) et résistent aux activités proposées, voire s'opposent frontalement aux personnes encadrantes. D'autres dispositifs véhiculent une reconnaissance plus positive des jeunes, en raison d'une position plus valorisée et valorisante dans l'espace du préqualifiant (préparatoire professionnelle vs CFPP), de leur organisation et leurs méthodes de travail, des activités réalisées et des chances d'insertion. Autant de dimensions qui s'expriment, par exemple, dans les modalités d'entrée dans la mesure. Ainsi, les préparatoires professionnelles ou les ateliers d'été de CAP Formations accueillent des jeunes ayant un projet professionnel et d'assez bonnes chances d'insertion. Bien que le niveau d'exigence ne soit pas très élevé, les modalités d'entrée dans la mesure adressent un message aux jeunes : « *Ce qui compte, c'est surtout qu'ils pensent qu'ils ont été choisis* » (doyen).

La reconnaissance des jeunes se concrétise aussi dans les interactions avec les adultes, et par une grande diversité de pratiques qui montrent un travail plus ou moins intense et constant des professionnels à cet égard. Alors que dans certaines séquences observées (en classe, en atelier ou en salle d'informatique), les efforts de la personne encadrante sont surtout portés vers la transmission d'un savoir ou d'un savoir-faire, la réalisation d'un exercice ou l'aide pratique, dans d'autres séquences de fréquents retours aux élèves opèrent un travail spécifique de reconnaissance qui se traduit de différentes manières : mettre en avant les progrès, valoriser l'esprit d'initiative et les aspirations des jeunes, les responsabiliser, leur montrer l'utilité des techniques apprises, etc.

Ces différentes formes de reconnaissance institutionnelle sont différemment reçues par les jeunes. En classe, l'assentiment souvent muet mais attentif témoigne de l'attention qu'ils et elles portent aux retours des adultes, voire de la satisfaction qu'ils procurent. Parfois, les élèves expriment plutôt de l'indifférence, voire estiment être complimentés pour des progrès infimes et en retirent peu de fierté. Ainsi, la reconnaissance identitaire opérée par les professionnels peut être authentique, favorisant le sentiment de compétence, ou perçue comme dévalorisante lorsqu'elle se contente de souligner de maigres progrès, renforçant ainsi l'identité scolaire négative des jeunes.

Les pairs

Les relations entre élèves en préqualification sont en partie structurées par des caractéristiques sociales des dispositifs : ce sont de petits groupes (une douzaine d'élèves, souvent moins en raison des absents), souvent peu stables (pour stages ou autres motifs), composés de jeunes dans des situations scolaires similaires, avec des chances d'insertion comparables. La plupart de ces jeunes sont donc en contact avec leurs semblables, scolairement parlant, et partagent avec eux l'inconfort et l'incertitude de leur situation de formation. Ils et elles décrivent une ambiance apaisée par rapport au CO (où plusieurs ont connu une mal-intégration scolaire), avec des interactions pacifiées et des relations d'acceptation mutuelle.

Pourtant, ces relations entre pairs sont ambivalentes et varient selon les dispositifs. Tantôt elles favorisent l'entraide, le partage d'expériences et le soutien émotionnel. L'opportunité d'échanger avec d'autres personnes dans des situations similaires, de partager les succès et les échecs, de s'encourager, de s'entraider ou de voir ses camarades progresser sont autant d'éléments positifs valorisés : « *En vrai, c'est motivant de ne pas être toute seule* » (Ashley, T1, CapF). Ces dynamiques positives apparaissent comme particulièrement présentes dans les dispositifs qui accueillent des jeunes déjà orientés et proches de l'insertion (préparatoires professionnelles).

Dans d'autres dispositifs, ces dynamiques et le sentiment d'appartenance collective font défaut. Certains jeunes ne se reconnaissent pas parmi leurs pairs, parfois majoritairement de l'autre genre, plus âgés ou plus jeunes, ou encore qu'ils et elles jugent en plus grandes difficultés. Le sentiment d'être étranger au groupe peut également refléter des préjugés négatifs et la réputation peu valorisée de certains dispositifs. Il traduit alors – et y participe en partie – une faible cohésion dans certaines classes où se manifeste une double dimension de désengagement : d'une part un absentéisme massif, d'autre part une faible participation aux activités proposées par l'enseignante ou l'enseignant : « *Tout le monde dort, tout le monde parle, il n'y a personne qui vient* » (Assia, T1, PI).

Ainsi, l'image sociale portée par le dispositif (et parfois probablement véhiculée par les jeunes) participe à des dynamiques identitaires de rejet, par lesquelles les jeunes s'affilient ou se distinguent d'un groupe considéré comme plus ou moins proche de l'insertion. Par ailleurs, les activités réalisées sont plus ou moins propices aux interactions et à l'entraide entre pairs. Alors que certains groupes constituent un collectif dynamique et soutenant, d'autres semblent marqués d'une forme d'anomie, avec peu de relations, peu d'entraide et pas vraiment d'appartenance commune. Finalement, les élèves du préqualifiant semblent assez peu intégrés dans la vie des établissements où ils côtoient d'autres jeunes, par des relations avec les autres élèves ou apprentis. Notons enfin que certains dispositifs favorisent des dynamiques d'identification positive en organisant des activités mixtes entre jeunes en préqualification et apprentis, mais ces initiatives rencontrent des limites. Si l'entraide existe, elle est souvent informelle et tributaire de la dynamique du groupe et des affinités individuelles.

Hors des dispositifs de préqualification

Les parents et les proches

Les parents sont légalement responsables de leur enfant encore mineur, mais n'occupent plus un rôle aussi incontournable qu'en amont dans le parcours scolaire. Les mères et les pères restent cependant des figures centrales pour la plupart des jeunes : le plus souvent, ces derniers vivent encore au domicile familial, leurs parents se préoccupent de leur insertion et, souvent, leur procurent différents soutiens.

Le premier soutien est d'ordre moral (Cecchini, 2016) ou, comme le formule Assia : « *donner la force* » (T1, PI). Il s'exprime par une attention portée au jeune, du temps consacré à « *discuter* » (Julie, T1, PI), des incitations à entreprendre des activités en lien avec la formation, en valorisant l'importance d'un premier diplôme, comme en témoigne Clara : « *Ma mère me répète tout le temps : "Si tu veux avoir un salaire, il faut un diplôme"* » (T1, prépa ECG). Une dimension importante de ce soutien moral repose sur la reconnaissance, en confirmant les qualités de leur enfant (y compris face aux échecs d'insertion) et en valorisant ses projets. Enfin, il s'appuie aussi sur une fonction de médiation avec le monde professionnel, en traduisant ses codes et ses valeurs, en expliquant son fonctionnement, parfois en faisant figure d'exemple, en donnant accès à un réseau, ou encore en encourageant à se projeter dans un métier – donc en rendant plus concret et accessible le monde professionnel.

Certains parents fournissent également un soutien pratique en aidant leurs enfants dans la rédaction de CV, la recherche de stages ou la préparation d'entretiens. À cet égard, la connaissance dont les parents disposent à propos du système de formation, du système de préqualification et du monde du travail est déterminante. Il en va de même pour la connaissance du préqualifiant : plusieurs parents

soulignent son opacité, ignorant la diversité des offres disponibles, les possibilités si leur enfant n'entre pas en formation à la rentrée suivante, voire à qui s'adresser pour obtenir des renseignements.

Il faut aussi noter que les liens familiaux ne favorisent pas toujours l'insertion en formation. Dans certaines familles, la question de la formation semble peu abordée et laissée à la responsabilité du jeune. Plusieurs témoignages de jeunes mettent en avant une faiblesse du soutien liée à la fragilité de l'insertion socioprofessionnelle parentale : des parents sans emploi ou en emploi précaire, peu ou pas formés, issus de la migration, avec peu ou pas de connaissance du tissu économique genevois et du système de formation, etc. Les ressources parentales limitées amenuisent ainsi les possibilités concrètes de soutenir le ou la jeune vers la formation.

Parfois aussi, le soutien apporté peut être vécu comme pesant par le ou la jeune. Face aux échecs d'insertion de leur enfant (le plus souvent dans le prolongement d'un parcours scolaire complexe), les parents tendent à renforcer le contrôle (horaires de sortie, suivi des démarches), voire à recourir à des moyens de contrainte (obliger à quitter la maison, supprimer l'argent de poche) pour mobiliser leur enfant, s'assurer qu'il ou elle reste active et fréquente bien la mesure de préqualification. Plusieurs jeunes jugent ces efforts disproportionnés, insistant sur leur capacité à prendre en main leur formation alors que, comme l'indiquent plusieurs parents, la situation témoigne bien du fait que leur intervention reste nécessaire.

Par ailleurs, un soutien inadéquat ou des dynamiques familiales dysfonctionnelles, en lien direct avec la formation (rejet des aspirations du jeune, attentes parentales inatteignables) ou non (maladie, précarité, parentification) peuvent constituer des freins majeurs à l'insertion. Ces situations peuvent s'avérer bloquantes mais le plus souvent, les jeunes les évoquent comme un état de fait avec lequel ils et elles doivent composer. Pour cela, certains rapportent d'autres formes de soutien : la fratrie, d'autres membres de la famille, le partenaire amoureux et les amis proches peuvent compléter, voire se substituer au soutien parental.

Autres professionnelles et professionnels

Le nombre d'intervenantes et intervenants impliqués dans le suivi direct et indirect de la formation est, pour certains jeunes, relativement conséquent : aux membres des équipes enseignantes et médico-psychosociales et orientation s'ajoutent éducateurs et éducatrices, psychologue, assistante sociale, etc. Si ces figures apportent un soutien précieux en favorisant la disponibilité des jeunes pour la formation (conditions de possibilité matérielle, sociale, personnelle), elles peuvent aussi induire un sentiment de surcharge et de perte de repères, comme l'exprime Ashley (T1, CapF) : « *Avoir autant de monde autour de moi, c'est très stressant* ».

D'autres relations moins formelles sont aussi mentionnées par les jeunes, par exemple avec une ancienne enseignante, un ancien doyen ou des TSHM, qui conseillent, fournissent une aide directe aux candidatures, ou encore orientent vers d'autres soutiens. Ces relations sont décrites comme à la fois peu contraignantes (les échanges ayant essentiellement lieu à l'initiative des jeunes) et soutenant (apportant une aide utile et concrète). Elles peuvent jouer un rôle clé pour remobiliser et favoriser l'insertion en formation.

Des enjeux de soutien et de reconnaissance

L'engagement des jeunes en préqualification et leur conversion vers la formation repose sur une articulation fine entre un soutien adapté à leurs besoins et leurs projets d'une part, et une reconnaissance authentique de leur capacité à s'insérer. Ces deux dimensions sont interdépendantes : être soutenu sans se sentir reconnu engendre une dépendance qui peut s'avérer oppressante ; être reconnu sans soutien effectif expose au risque d'échec et fragilise car cela fait du jeune le seul responsable de son insertion.

Les figures signifiantes dans l'accompagnement du jeune, qu'elles soient institutionnelles, familiales ou électives, jouent un rôle décisif dans la capacité des jeunes à se mobiliser, à persévérer face aux échecs inévitables de l'insertion et à s'inscrire durablement dans un projet de formation. L'engagement des professionnels, la qualité du lien, la capacité à individualiser l'accompagnement et à évoluer avec les besoins des jeunes (qui évoluent à mesure qu'ils et elles progressent dans leur parcours de préqualification, que leur situation personnelle change ou encore qu'ils et elles entrent en formation) apparaissent comme des conditions essentielles pour sécuriser les parcours et prévenir. Finalement, la reconnaissance passe aussi par l'exigence, reflet d'une confiance dans le potentiel de chaque jeune à s'insérer et à persévérer en formation jusqu'à un premier diplôme.

3.2 Synthèse des résultats de recherche antérieurs

3.2.1 Les dispositifs de préqualification : un espace recomposé et complexe

La mise en œuvre de FO18 s'est concrétisée principalement en étoffant les diverses mesures de transition destinées aux élèves qui n'arrivaient pas à entrer immédiatement après le CO dans une filière du secondaire II menant directement à un diplôme, ou de lutte contre le décrochage scolaire, visant les jeunes qui n'arrivaient pas à se maintenir en formation (transition I) (Cecchini, Scalambrin, Rastoldo et Mouad, 2023). Cette mise en œuvre a engendré une recomposition de l'espace de transition vers l'ESII (composé essentiellement du CFPP, des préparatoires scolaires et professionnelles, de CapF ainsi que de divers dispositifs associatifs et communaux actifs dans la lutte contre le décrochage scolaire) en *champ de la préqualification*. De fait, la nouveauté de ce champ n'est que relative. D'une part, bien qu'il la complète avec de nouvelles mesures (dispositifs FO18), le préqualifiant s'appuie en grande partie sur l'offre existante (notamment les préparatoires scolaires et professionnelles, le CFPP ainsi que des dispositifs externes). D'autre part, ce processus d'institutionnalisation n'est pas sans poser des défis, notamment en termes d'interinstitutionnalité (liens entre l'EO et l'ESII d'une part, ainsi qu'entre le DIP et les dispositifs associatifs et communaux) (Cecchini, Guilley et Jendoubi, 2017), mais parvient finalement à intégrer un grand nombre de dispositifs.

À partir de 2019, le champ du préqualifiant se compose de dix-neuf types de dispositifs regroupés au sein de six différentes « familles », soit : les préparatoires scolaires (p. ex. ECG), les préparatoires professionnelles (p. ex. auto-moto, SHR), le préqualifiant à plein temps en école (selon différentes modalités), le préqualifiant en mode dual (p. ex. CFPP), un guichet unique pour les jeunes en rupture de formation avec un suivi de type *case management* (CapF), et des dispositifs partenaires associatifs et communaux (p. ex. Ateliers ABX, BAB-VIA, Scène Active, Païdos, etc.)⁹. Ces différentes familles de mesures varient par leur accès, leur forme et leur contenu, ainsi que par le nombre de jeunes suivis chaque année, allant d'une dizaine pour certaines (parcours de remobilisation, stages dual COOP, notamment) à plusieurs centaines pour d'autres (préparatoires de l'ECG, transition professionnelle à plein temps en école, notamment) (SRED, 2024, indicateur 7)¹⁰. Soulignons encore qu'à leur accès, certains programmes sélectionnent les jeunes (tels que les classes préparatoires professionnelles), alors que d'autres intègrent toutes celles et tous ceux qui leur sont adressés, sans condition préalable. C'est le cas, par exemple, pour les PI (module remobilisation) et CapF. En outre, les jeunes ont la possibilité de s'inscrire directement auprès de certains programmes (p. ex. les classes préparatoires) alors que d'autres font suite à une orientation institutionnelle (inscription à CapF par le service de la scolarité de la direction générale du secondaire II) (Cecchini, Scalambrin, Rastoldo et Mouad, 2023).

Des contextes de formation hétérogènes

Au sein des dispositifs de la préqualification, les contextes de formation sont hétérogènes : cela se traduit par des cadres institutionnels variés (un cadre de formation « solide » vs « flexible »), des accompagnements différents (par du personnel enseignant ou non, « spécialisé », etc.), dans différents locaux (salle de classe vs atelier), et pour des activités et des attentes différentes (comportement, habillement, etc.). Cette distinction des contextes de formation n'est pas sans conséquence sur l'attractivité de ces mesures auprès des jeunes, selon leur rapport plus ou moins distendu ou engagé envers l'institution scolaire (Cecchini, Scalambrin, Rastoldo et Mouad, 2023).

Des cadres institutionnels qui varient d'un dispositif à un autre

Les dispositifs de la préqualification sont régis par différents cadres : des cadres de formation plutôt « solides » et d'autres plutôt « flexibles ». Par cadre de formation solide, nous entendons ici un contexte structurant, raisonnablement contraignant, avec des attentes claires en termes de comportement et qui laisse peu d'opportunités aux élèves de se distraire ou de se languir, une charge horaire qui structure les journées et les semaines des jeunes (imposant un rythme comparable à celui de la formation qualifiante). De tels contextes de préqualification sont plutôt appréciés des jeunes interviewés, qui relèvent

⁹ Les dispositifs partenaires proposent des prises en charge éducatives, thérapeutiques ou axées sur l'insertion, destinées à un certain nombre de jeunes qui se trouvent en situation de formation (très) vulnérable, et dont le cadre scolaire se révèle inadapté. Auparavant gérés par le service de protection des mineurs (SPMi), ces dispositifs sont, depuis 2023, considérés comme complémentaires aux offres du secondaire II pour répondre à l'obligation de formation (FO18). Les dispositifs partenaires en 2023 : Ateliers ABX, A2mains, Atelier de la FOJ, Chevrens, Inserres, La Barje, Pacifique, Païdos, PP2, Propulse, Scène Active.

¹⁰ Indicateur 7 : Orientations après le préqualifiant | ge.ch

le niveau d'exigences plutôt élevé des activités qui s'y déroulent, les rapprochant d'un environnement professionnel¹¹. À l'inverse, ils et elles se montrent plus critiques envers un cadre de formation plus flexible, décrit et observé comme un contexte moins structurant et contraignant, notamment en termes de charge horaire (par exemple, deux demi-journées par semaine ou un rendez-vous mensuel). Quels sont les contextes qui engagent davantage les jeunes et quelles sont, plus précisément, leurs caractéristiques ?

En contexte de formation dit « solide », les attentes comportementales concernent d'abord des *règles explicites* : celles-ci sont formalisées (par exemple, affichées au mur), si possibles négociées avec les jeunes (par exemple, une charte aux ateliers d'été CapF). Il s'agit également de *rappels à la norme* et, le cas échéant, de sanctions ou du moins de conséquences, tout en veillant au sentiment de justice auquel sont très sensibles les jeunes. Relevons que si les différents dispositifs de la préqualification observés n'ont pas les mêmes règles, partout, l'on tient à la présence, à la ponctualité et au respect d'autrui. En revanche, les sanctions ne sont pas les mêmes. Dans certains dispositifs au cadre solide ou structurant, la transgression induit des conséquences assez immédiates et prévisibles : si l'on vient sans son matériel, on doit retourner le chercher à domicile ; des arrivées tardives causent la perte de la prime financière hebdomadaire ou mensuelle. C'est le cas, par exemple, pour certains dispositifs externes proposant une petite rémunération pécuniaire aux jeunes. Pour certains d'entre eux et elles qui se trouvent en situation de précarité économique, en bénéficier constitue un argument non négligeable et engageant. Enfin, trop d'absences injustifiées entraînent un renvoi. Inversement, dans d'autres structures préqualifiantes de type flexible, les transgressions n'ont que peu ou pas de conséquences : parfois aucune réaction, souvent des remises à l'ordre orales par les adultes encadrant (« *ta casquette, ton téléphone* »), quand ce n'est pas une forme d'adaptation du cadre à certains comportements juvéniles (par exemple, lorsqu'une enseignante distribue spontanément, en début de cours, des stylos à ses élèves, se résignant aux oubliés de matériel scolaire répétés).

Le cadre de formation de type solide se donne ensuite à voir au travers de rituels qui marquent la transition entre le dispositif et le monde extérieur. Ils introduisent une solution de continuité entre le « dedans » et le « dehors ». Ces rituels, répétés, parfois pregnants, s'inscrivent dans de petites actions sociales ou pratiques, telles que saluer personnellement l'adulte encadrant, déposer son téléphone dans une boîte retenue par ce dernier ou cette dernière, endosser l'uniforme ou respecter le code vestimentaire demandé, se conformer au « *briefing matinal* » (par exemple, en classe préparatoire professionnelle cuisine). Au sein de ce cadre se déroulent également des activités qui occupent le temps et ne laissent pas de place pour lennui ou la distraction (par exemple, en dispositif externe travaillant sur des chantiers, en classe préparatoire professionnelle auto-moto, etc.). Enfin, la charge horaire proposée y est suffisante et structure le quotidien ou la semaine des jeunes. Ainsi, un horaire strict à honorer (par exemple, « *"être présent dans la structure à 7h55 tous les matins" car à 8h l'activité démarre, que ce soit dans un atelier cuisine ou dans une association qui travaille sur des chantiers* » (Cecchini et al. 2023b, p. 12) ou « *(re)trouver un rythme hebdomadaire régulier avec un programme défini et clair* » (*ibid.*) aux yeux des jeunes constituent autant de dimensions engageantes. Ce cadre solide et structurant, valorisé par les jeunes interviewés, n'exclut cependant pas une souplesse nécessaire en fonction de leurs besoins.

Des activités valorisées et valorisantes

Les activités réalisées dans les dispositifs de la préqualification engagent les jeunes lorsqu'elles sont pratiques, exigeantes, valorisées et qu'elles ont du sens, à l'inverse de dispositifs où les jeunes les perçoivent comme redondantes, peu utiles, peu exigeantes et souvent « scolaires ». Les activités engageantes impliquent d'abord une *mise en activité* (souvent immédiate) du corps avec des résultats concrets, à l'inverse de celle de « *rester assis toute la journée* » en classe comme l'ont souvent décrit les jeunes rencontrés et/ou observés dans des dispositifs de type plus scolaire (et par là, moins engageants). De nombreux jeunes opposent le monde scolaire au monde professionnel découvert dans certains dispositifs du préqualifiant : à l'école, on est et reste souvent assis, immobile, durant plusieurs heures. En atelier en revanche, c'est l'activité qui prédomine par une sollicitation du corps, par des transitions entre différentes tâches, tout au long de la journée. À titre d'exemple, en classe préparatoire cuisine, une partie des élèves s'occupent de la mise en place de la salle, pendant que d'autres sont en atelier cuisine, sortent les différents aliments des réfrigérateurs et s'activent autour des plans de travail, chacun et chacune à sa tâche. De temps en temps, ils ou elles demandent une précision au chef, qui

¹¹ Signalons cependant que les jeunes qui ne se conforment pas aux exigences d'un tel cadre tendent à quitter la mesure (volontairement ou par renvoi) et que leurs témoignages n'ont pas pu être recueillis.

montre l'exemple, tel que le maniement du couteau pour enlever délicatement la peau du saumon. En salle ou en cuisine, l'ambiance est affairée et appliquée ; avec un œil toujours sur l'horloge car le dressage des tables et les plats du menu du jour doivent être prêts pour 11h30 précises (Cecchini & Scalambrin, 2022 [Notes d'observation. Document de travail]).

Il s'agit ensuite d'activités ayant des *attentes élevées* (mais atteignables) qui permettent de progresser dans les apprentissages. Les jeunes apprécient de se voir confier des responsabilités et que les attentes formulées soient au-delà de ce qui peut être demandé d'emblée à n'importe qui. Cela témoigne d'une reconnaissance par l'adulte des capacités et du potentiel du ou de la jeune. Le fait de se voir progresser est également source de satisfaction, tant dans les compétences pratiques (par exemple, apprendre à couper une pièce de viande de manière précise) que dans la résistance du corps : « *Le premier mois, c'était vraiment difficile. Genre, j'avais des douleurs aux jambes, très fortes. Mais bref, c'était juste mes jambes qui devaient s'habituer parce qu'on bouge beaucoup, on s'assoit presque jamais* » (Sam, T1, prépa. CFP-SHR). Ces premiers éléments donnent à voir également le travail institutionnel de conversion à l'œuvre, à l'instar de Sam qui décrit le début d'une transformation pratique : le développement et l'apprentissage – par le corps notamment – à devenir résistant face aux tâches exigées, mais aussi face à la pénibilité du métier. Inversement, effectuer des exercices ou des activités « *déjà vues* » (au CO p. ex.) aux attentes peu élevées est souvent critiqué par les jeunes, qui estiment ne pas être pris et prises « *au sérieux* ». Cette expression vient renforcer le sentiment de stigmatisation de ces jeunes, les renvoyant à leurs parcours scolaires ponctués d'échecs et au sentiment d'être relégués dans des dispositifs contraints de les accueillir.

Enfin, les activités proposées ont un *sens immédiat* (faire « *pour de vrai* » ou au moins « *faire semblant* ») ou sont en lien avec le projet de formation. Les jeunes s'engagent dans des activités où leur propre contribution est nécessaire à la production du groupe, témoignant d'une pression collective à l'engagement, ou encore, lorsqu'ils et elles voient des résultats concrets et visibles à leur travail, qui apportent quelque chose dans l'immédiat (par exemple un repas), ou encore, à plus long terme, en lien avec un projet de formation ou un projet professionnel (par exemple, dans le cas de jeunes caressant le rêve d'ouvrir leur propre restaurant). Doté de sens, même un travail *a priori* rébarbatif comme le travail scolaire peut être engageant (par exemple, la préparation des tests d'aptitudes de l'Union professionnelle suisse de l'automobile [UPSA] à la préparatoire professionnelle auto-moto).

Des relations fondées sur la reconnaissance et des soutiens adaptés

D'une manière générale, les élèves en difficultés ou scolairement fragiles (de même que les jeunes fréquentant les structures de raccrochage) tendent à être, plus que les autres, sensibles à la qualité de la relation qu'ils et elles entretiennent avec les personnes intervenantes (et notamment les enseignants et enseignantes), alors que les « bons » élèves progressent davantage indépendamment de la manière dont ils et elles jugent leur relation avec les adultes auxquels ils et elles ont à faire (Petrucci et al. 2024).

Au sein des différents dispositifs de la préqualification, les relations qui sont tissées (cf. point 3.1.2) revêtent une dimension cruciale dans le (ré)engagement des jeunes vers la formation. Les encadrements proposés permettent (ou non) pour les jeunes de *tester un nouveau type de relation à l'adulte*. S'agissant de dispositifs de type professionnel (par exemple, les classes préparatoires professionnelles ou certains dispositifs externes), ils et elles font l'expérience d'un rapport à l'adulte différent (être face à un formateur/professionnel vs un enseignant), ainsi qu'un rapport différent aux autres jeunes : ils et elles ne sont plus seulement des élèves, mais peuvent se projeter dans un rôle de futurs apprentis et apprenties.

Les jeunes filles et garçons interviewés rapportent également l'importance de certaines dispositions relationnelles des adultes qui les encadrent (p. ex. l'écoute, la disponibilité). Plus largement, la qualité des relations nouées est primordiale, favorisant un processus d'engagement de leur part. Les jeunes insistent par exemple sur l'*établissement d'un lien de confiance* qui demande à être construit dans la durée, ainsi que la nécessité de se voir reconnu et reconnue en tant que personne digne d'intérêt. La situation des jeunes du préqualifiant illustre par ailleurs relativement bien cette forme de dépendance à la relation, comme en témoigne cette jeune majeure, suivie à CapF : « *Je trouve que j'ai de la chance parce que la personne qui me suit... elle est vraiment à l'écoute. Et je sais que si j'ai un problème, je peux aller vers elle, je sais que si j'arrive pas à faire quelque chose je peux lui demander et... Après, je sais pas si elles sont toutes comme ça à CAP Formations, mais en tout cas moi j'ai eu de la chance, la personne sur qui je suis tombée* » (Cecchini, 2016). Pour ces jeunes, les dispositifs de la préqualification sont largement perçus à travers la relation avec les personnes qui les accompagnent (un conseiller, une formatrice, une coach, un patron, etc.). Si la relation est vue comme « *ordinaire* » (c'est-à-dire des interactions très similaires à celles que les jeunes ont déjà expérimenté dans leur parcours), cela entraîne

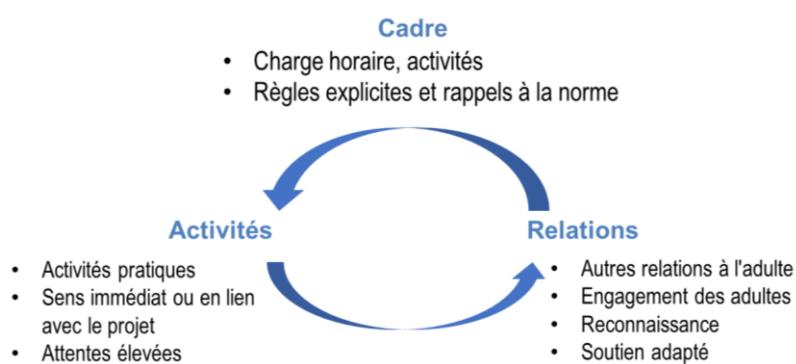
une généralisation de la critique négative (une relation professionnelle, formelle) vs une qualification d'une relation comme singulière, authentique avec une forte implication de l'adulte encadrant (décrise alors comme une relation dite « particulière ») (*ibid.*). Ici, l'engagement du ou de la jeune est plus fort et sa vision du processus plus positive.

Enfin, les jeunes insistent sur des relations qui apportent du soutien. Il s'agit alors de personnes encadrantes investies (« *et ici franchement, ils prennent soin de toi d'une façon minutieuse (...), ça se voit qu'ils sont là pour toi, qu'ils sont contents d'être là* » [Daniel, T1, PI]), compétentes (« *elle a tous les petits filons, on va dire. Elle a la base de données, on est en avant-première pour les recrutements directs et tout ça. C'est vraiment son métier. Elle a été formée pour ça* » [Ashley, T1, CapF]) et dont le soutien dépasse souvent le cadre solide de la formation (« *on peut toujours, justement, discuter de tout* » [Jelena, T1, SEMO]).

Comprendre l'engagement

Pour comprendre, *in fine*, ce qui favorise l'engagement ou le réengagement des jeunes du préqualifiant dans la formation, trois dimensions doivent être à l'œuvre : le cadre, les activités et les relations. Ainsi, l'engagement se définit entre finalité (projet, sens) et mise en activité dans un contexte institutionnel « qui favorise une reprise en main de sa trajectoire scolaire par le jeune » (Moriau & Cornil, 2014, p.16).

Figure 10. Processus d'engagement des jeunes dans des activités de formation



Nos observations ont montré qu'un cadre institutionnel moins solide est l'objet de fréquentes mises à l'épreuve de la part des jeunes, qui enfreignent les règles et souvent les critiquent. Dans l'autre cas, les jeunes tendent à considérer que même s'il est solide, le cadre est plutôt juste et conforme aux normes qui régissent le monde du travail ; il s'agit d'ailleurs souvent de préparatoires professionnelles ou de dispositifs externes qui offrent des activités dans un contexte professionnel.

Mais dans quelle mesure faut-il voir un rapport immédiat entre ce cadre institutionnel, tel qu'il se donne à voir au quotidien, et les comportements et attitudes des jeunes ? En fait, d'autres processus institutionnels se sont joués avant nos observations et entretiens, qui ont écarté de certains dispositifs les jeunes les moins conformes. Et ces orientations les mènent plutôt vers des dispositifs au cadre moins solide, où sont notamment dirigés les jeunes qui n'ont pas pu intégrer des préparatoires professionnelles, qui les ont quittées ou en ont été renvoyés (même si des exceptions existent). Cela renvoie à d'autres questions : est-ce que ces différences ne traduisent pas les différents leviers dont disposent les professionnels et professionnelles, et notamment la possibilité de renvoyer un jeune ? Dans quelle mesure le cadre est-il voulu comme tel ou s'adapte-t-il en réaction aux comportements des jeunes ? Et s'adapte-t-il également aux différentes contraintes institutionnelles, telles que les ressources/moyens à disposition, les compétences des personnes encadrantes, l'obligation d'intégrer tous les jeunes vs la possibilité de les orienter ailleurs ? La variation des cadres institutionnels observés est-elle à lier avec une diversité des cultures organisationnelles ? Est-elle aussi à comprendre par les pratiques hétérogènes des personnes encadrantes ?

Ceci étant dit, et au-delà de leur diversité, tous les programmes de préqualification s'activent le plus souvent et avec des focalisations variables (parfois des centrations plus exclusives) autour de l'augmentation ou de la restauration des performances scolaires des élèves (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 écoles professionnelles). En outre, ces dispositifs répondent à deux principaux prérequis. Premièrement, afin de permettre aux familles de percevoir les allocations de formation, ils doivent proposer une charge horaire minimale garantissant un lien institutionnel avec le système de formation. Deuxièmement, tous ces dispositifs sont tenus d'orienter leur suivi vers un objectif commun : l'insertion en formation qualifiante. Une prémissse guide ce travail, à savoir que cette dernière dépend en grande partie des jeunes, qu'il s'agit de rendre « insérables ». Parce que les conditions d'accès aux filières de formation généraliste excluent les élèves peu performants d'un point de vue scolaire, l'insertion est essentiellement (voire presque exclusivement) orientée vers l'apprentissage dual. Dès lors, il s'agit de doter les jeunes des dispositions pratiques leur permettant ainsi d'entrer en compétition sur le marché de la formation professionnelle. Dans le cadre de cette évaluation, une analyse a été menée sous l'angle de la « conversion » (Darmon, 2011) vers la formation, une activité de transformation de l'individu qui articule à la fois un travail (ou l'action) du jeune et un travail de l'institution (cf. point 3.2.4 et note d'information). Nos analyses montrent que la conversion se réalise de différentes manières et avec un succès variable, à la fois en fonction du travail réalisé dans ces dispositifs de la préqualification (cf. point 3.2.4) et en fonction des jeunes qui les fréquentent (cf. point 3.2.2).

Ce constat renvoie, tout d'abord, aux différentes formes et aux contenus des dispositifs de la préqualification. Remédiation scolaire et orientation constituent deux piliers fondamentaux de ces dispositifs, auxquels s'ajoutent, selon les cas, l'expérience de gestes professionnels et/ou un accompagnement de type socio-éducatif. Certaines mesures constituent un prolongement de la scolarité orienté vers l'insertion scolaire (préparatoire ECG) ou l'orientation et le réengagement en formation (parcours de remobilisation FO18). D'autres mesures se déploient dans un environnement davantage professionnel avec un travail autour de « gestes métier », visant une insertion dans le domaine d'activité expérimenté (p. ex. les classes préparatoires professionnelles) ou plutôt une parenthèse recherchant davantage l'orientation, la motivation et l'engagement des jeunes dans un processus de formation (p. ex. dispositif externe tel que les Ateliers ABX). Ainsi, au-delà de la distinction entre monde scolaire et professionnel, certains programmes de la préqualification se concentrent sur une entrée la plus rapide possible en formation qualifiante, alors que d'autres visent d'abord la restauration et/ou le développement d'un ensemble de dispositions pratiques et identitaires des jeunes devant faciliter, à plus long terme, l'insertion en formation. Les différences entre les différentes approches pédagogiques sont développées au point 3.2.3 (pédagogie du détournement).

Rappelons encore que tous les jeunes ne fréquentent pas indistinctement les mêmes mesures. Certains programmes de la préqualification s'adressent aux élèves qui quittent le CO sans avoir pu s'insérer dans une formation certifiante de l'ESII (transition professionnelle à plein temps, préparatoire de l'ECG notamment), alors que d'autres interviennent plutôt dans un second temps, accueillant des jeunes qui, après une année de préqualifiant, n'ont pas réussi à rejoindre une filière certifiante (stages par rotation, parcours vers l'apprentissage notamment), ou encore qui ont prématûrement interrompu une formation certifiante. Les conditions d'entrée varient : aucun prérequis scolaire ou d'orientation pour certaines mesures (parcours de remobilisation), profil scolaire minimal pour d'autres (préparatoires EC et ECG), ou encore entretien autour de la motivation et du projet professionnel (préparatoires professionnelles). À cela s'ajoute une dimension structurelle : certaines mesures sont contingentées et opèrent donc une sélection des candidats et candidates à l'entrée (classes préparatoires professionnelles), alors que d'autres intègrent, en principe, toutes et tous les jeunes (stages par rotation). Ces dernières mesures, de fait, accueillent des jeunes filles et garçons qui sont plus éloignés des exigences scolaires minimales pour entrer dans une formation certifiante (parcours de remobilisation, dispositifs externes alliés à CapF notamment).

Cette diversité ou distinction a une principale conséquence en termes d'évaluation : ces dispositifs de la préqualification sont peu comparables quant à leur performance. En effet, si tous visent un objectif commun (l'accès à une formation certifiante), celui-ci intègre parfois un ensemble de sous-objectifs qui sont autant de conditions préalables à l'insertion (niveau scolaire minimal et projet de formation notamment) et diffèrent l'entrée en formation qualifiante. En outre, certaines mesures sélectionnent à l'entrée des jeunes qui disposent déjà d'un projet et des compétences nécessaires à la formation (avec un fort potentiel de conversion), alors que d'autres sont ouvertes en principe à toutes les jeunes filles et tous les garçons mineurs, accueillant ainsi des profils parfois très éloignés de la formation.

Les défis ou enjeux de ces dispositifs de la préqualification, en partie relevés, en partie à travailler, sont les suivants :

- accueillir un plus grand nombre de jeunes (843 jeunes fréquentent des programmes du préqualifiant en 2017-18, puis ce nombre varie entre 1'476 et 1'322 jeunes) ;
- accompagner des jeunes qui ne sont pas tous et toutes volontaires pour un suivi ;
- accompagner ces jeunes sur un temps plus long (jusqu'à trois ans) et donc (re)penser l'articulation entre les mesures ;
- accompagner vers la formation professionnelle duale ;
- améliorer la visibilité de l'offre pour les professionnels et professionnelles, les élèves et leurs familles ;
- la validation du parcours de préqualification : attestation de participation, bulletin scolaire, rapport de stage, etc.

In fine, relevons qu'actuellement une réforme des programmes de la préqualification est en cours. Des changements sont dès lors à venir, qui portent par exemple sur des offres modulables d'un à quatre semestres, un passage d'une offre à l'autre au semestre ou à l'année, un tronc scolaire commun permettant un accès à une formation généraliste, etc.

3.2.2 Portrait socio-scolaire des jeunes

Les jeunes du préqualifiant suivis dans le cadre de cette évaluation présentent un profil concordant avec celui des jeunes en rupture de formation (Rastoldo, Mouad et Cecchini, 2016 ; Petrucci et Rastoldo, 2015) ou des élèves du CO qui ont fréquenté la classe pilote ESI-ESII¹² (Scalambrin, Rastoldo et Cecchini, 2022). Ces jeunes se caractérisent par des difficultés à l'école, des parcours scolaires souvent fragmentés et discontinus, ainsi qu'un faible engagement dans la formation. Ces traits se conjuguent souvent, mais pas toujours, avec des vulnérabilités sociales et personnelles (Cecchini et Scalambrin, à paraître).

Portrait social

Les jeunes inscrits dans des dispositifs de préqualification sont, proportionnellement, davantage touchés par des fragilités sociales que les autres jeunes de la même cohorte. Comparés aux jeunes en fin de CO en 2019-20, les jeunes suivis dans le cadre de cette évaluation (entrés pour la première fois en préqualifiant en 2020-21) sont :

- majoritairement issus de milieux sociaux défavorisés : 58% contre 35% dans la population générale en fin de secondaire I ;
- souvent de nationalité étrangère ou issus de la migration : 57% des jeunes dans les mesures préqualifiantes ont un passé migratoire, en particulier des jeunes allophones ou arrivés récemment à Genève ;
- davantage des garçons : 59%, contre 50% dans la population de référence (Mouad et al. 2024).

Ces caractéristiques soulignent une surreprésentation des jeunes issus de milieux populaires et aux trajectoires migratoires, ce qui confirme l'effet structurant des déterminismes sociaux sur l'accès à la formation (Lahire, 2002 ; Dubet & Duru-Bellat, 2020). Ces constats témoignent aussi d'une reproduction des inégalités sociales au sein du système de formation genevois (SRED, 2023a ; Mouad et al. 2024).

Les témoignages des jeunes éclairent, par ailleurs, cet aspect sur plusieurs dimensions (cf. Annexe 2). Les problématiques de logement, financières et de santé sont évoquées par plusieurs d'entre elles et eux. À titre d'exemple, certaines et certains vivent dans des situations de dépendance institutionnelle (en foyer, à Point Jeunes, parents à l'Hospice général) et plusieurs familles comptent sur l'allocation de

¹² Ce projet pilote, lancé dans le sillage de la mise en œuvre de la formation obligatoire jusqu'à 18 ans (FO18) à Genève, s'adresse aux élèves qui s'apprêtent à quitter le CO pour entrer dans une formation de l'enseignement secondaire II, mais dont leur situation présage une transition difficile. Des stages dans différents centres de formation professionnelle ambitionnent de leur ouvrir des perspectives de formation, avec une double visée de remobilisation et d'orientation. La classe pilote connu une première volée en 2018-19, puis une deuxième en 2020-21 (celle de 2019-20 a été suspendue en raison de la crise sanitaire Covid-19). Pour plus de détails concernant les résultats de cette évaluation, voir Scalambrin, Rastoldo et Cecchini (2022).

formation pour subvenir à leurs besoins. Parmi les jeunes interviewés, certains ne maîtrisaient pas le français et deux étaient sans papiers. Ces éléments ne sont pas toujours mentionnés comme des obstacles directs à l'insertion, mais dans la plupart des cas, ils ne participent pas à fournir des conditions favorables à la formation. Difficultés sociales s'articulent ainsi avec déficit d'engagement dans la formation. En effet, les récits montrent qu'à différents moments de leurs parcours (parcours scolaire antérieur ou de formation), les jeunes sont touchés par d'autres problématiques suffisamment « envahissantes » pour empêcher l'engagement en formation : difficultés financières, de logement, maternité précoce, parentification (parent malade), problèmes de santé psychique et somatique ou encore obstacles administratifs (sans-papiers) ont été rapportés par plusieurs jeunes garçons et filles interviewées comme autant d'éléments qui, dans leur vie personnelle, ont empêché ou amoindri leurs capacités/possibilités à s'investir dans la recherche d'une formation et dans leur travail scolaire.

Portrait scolaire

Les jeunes soumis à FO18 peinent, pour la plupart d'entre eux, à répondre aux exigences scolaires de la filière de formation où ils et elles espèrent s'insérer (et dont ces jeunes ont parfois décroché). Pour la cohorte analysée (2020-21), 74% ont terminé le CO issus de la section élémentaire (CT), non promus de la section moyenne (LC) ou ont fréquenté une classe atelier et peuvent donc être considérés comme des élèves en grandes difficultés scolaires. À titre de comparaison, ce taux est de 15% dans la population générale (Mouad et al. 2024). En termes d'atteinte des compétences fondamentales, les jeunes issus de CT et non promus de LC sont très largement en dessous de ces attentes en mathématiques (à 95%) et en français (à 45%) (Petrucci, coll. Rastaldo et Roos, 2024). Ce faible niveau de performance ferme les portes des formations qualifiantes en école et pénalise fortement ces jeunes sur le marché de l'apprentissage, raisons pour lesquelles ils s'orientent environ 7 fois sur 10 vers le préqualifiant. La plupart des jeunes rencontrés évoquent d'ailleurs leurs difficultés scolaires lors des entretiens, à l'image de Rafaël (T2, SEMO) qui affirme : « *Moi je vois, mon niveau de maths [comparé] avec mes amis qui sont en apprentissage de logisticien par exemple. Je vois bien la différence que j'ai avec eux* », ou d'Emma (T3, PI) qui nous précise : « *J'ai toujours eu beaucoup de problèmes à me concentrer. Alors oui, je sais faire mon travail, je sais être à l'heure, je sais faire... Enfin, de ce côté-là, je suis très responsable, mais c'est vraiment en cours, les épreuves, etc.* »

Ce faible niveau de performance, dont les effets pèsent sur la transition vers l'ESII, résulte de difficultés parfois anciennes dans le parcours de formation. Comme le montrent notamment les indicateurs du décrochage (indicateur 7), et avec une remarquable régularité au long des années, les redoublements, les passages par l'enseignement spécialisé et par des classes ateliers sont proportionnellement plus fréquents chez les jeunes en préqualifiant que dans la population globale (SRED, 2022). Ces constats indiquent que les difficultés scolaires survenant à un moment du parcours n'ont pas été résolues et ont empêché l'insertion en formation qualifiante ou le maintien en formation jusqu'au diplôme. Ils signalent la dimension processuelle du décrochage, soulignée dans de nombreux travaux du SRED (voir p. ex. SRED, 2024) et qui concourt à la construction d'une identité scolaire négative, perceptible dans les témoignages d'une grande majorité des jeunes rencontrés. En effet, nombreux se décrivent comme « *pas scolaire* » ou « *pas bon à l'école* », ce que certains et certaines décrivent comme une caractéristique inhérente (témoignant de l'intériorisation des difficultés) alors que d'autres, à l'instar d'Angelica, l'énoncent comme le fruit d'un processus en partie porté par l'institution scolaire :

Ils [les enseignants] mettent des cases aux élèves. Genre : t'as de la difficulté, t'es bête. T'as de la facilité, t'es intelligent. Et moi du coup, toute ma scolarité de la 6P à la 8P, j'ai cru que j'étais bête à l'école, que j'étais nulle parce que les profs, ils mettaient trop des catégories. Du coup, je pensais que j'étais bête à l'école et je faisais rien (...) Je pense que si j'avais grandi avec d'autres profs, ma mentalité aurait été différente et je pense que j'aurais eu de meilleures notes puisque j'aurais eu plus confiance en moi. (Angelica, T2, PI)

Ce déficit de performances s'accompagne d'un déficit d'engagement dans la formation : « *Mes cours de maths, je n'y allais presque pas parce que je ne comprenais pas. Et du coup, ça me motivait encore moins d'y aller parce que je voyais que je n'y arrivais pas.* » (Emma, T3, PI)

Les jeunes interrogés expriment fréquemment un rapport distendu à l'école, souvent alimenté par une succession d'échecs et une orientation vécue comme subie, d'ailleurs perçue comme une relégation. Ce désinvestissement de la formation n'est donc pas nouveau dans leurs parcours ni spécifique au préqualifiant. Un chiffre éclaire ce constat : près du quart (22%) des jeunes de la cohorte suivie (pour la première fois en préqualifiant en 2020-21) cumulaient plus de 15% d'absences lors de leur dernière année au CO, alors que dans l'ensemble de cette cohorte seuls 6% des élèves avaient autant d'absences (Mouad et al. 2025). Le sentiment d'avoir été orienté « par défaut » ou « contre [son] gré » dans

le préqualifiant nourrit notamment ce déficit d'engagement, d'autant que, comme le rapportent certains jeunes, leurs aspirations de formation ont peu de chances de se voir concrétiser, ou alors au terme d'un long parcours dont ils et elles ne maîtrisent par les étapes et les rouages. En d'autres termes, le fait de ne pas avoir choisi sa situation de formation (nombre d'entre eux se sentent dépossédés de leurs choix d'orientation, invoquant des « erreurs d'aiguillage » ou des décisions imposées) et d'être confronté à un horizon des possibles fortement limité, sont deux éléments qui concourent largement à écarter les jeunes de la formation.

Déficit de performances scolaires et déficit d'engagement se nourrissent mutuellement pour éloigner de la formation. Des notes insuffisantes empêchent ainsi l'accès à la formation visée ; en retour, l'absence de projet ou l'impossibilité de le concrétiser tendent à démotiver les jeunes du travail scolaire nécessaire pour combler leurs lacunes. Il convient toutefois de souligner que si ces deux dimensions sont caractéristiques de la population étudiée, c'est formellement le déficit de performances qui empêche l'insertion en formation et préside au décrochage, mettant les élèves en échec et dans l'impossibilité de poursuivre leur formation.

En somme, les jeunes en préqualification cumulent des vulnérabilités sociales (origine sociale modeste, migration, genre masculin) et scolaires (retards, absentéisme, faibles performances). Leur trajectoire illustre souvent une désaffiliation progressive du système éducatif, voire témoignent qu'ils et elles n'ont jamais « accroché » à l'école. Relevons toutefois que si les tendances sont nettes, ces caractéristiques ne sont pas déterministes. Le préqualifiant accueille aussi des jeunes filles sans passé migratoire, issues de milieux plutôt favorisés et ayant vécu une scolarité linéaire, mais en des proportions bien moindres au portrait esquissé ci-avant. Inversement, des jeunes socialement et scolairement vulnérables (sur la dimension d'engagement), mais qui répondent aux exigences minimales de performance dans leur cursus de formation peuvent connaître un parcours sans accrocs jusqu'au diplôme. Ces cas sont cependant rares : le lien entre engagement et performance scolaire reste important (Cecchini, Scalabrin et Valarino, 2025) et le manque de ressources culturelles, sociales et matérielles des jeunes en situation de formation vulnérable pèsent aussi sur les parcours de formation. Ces jeunes sont à la fois moins performants scolairement – ce qui péjore leurs parcours de formation – et, à performance égale ils et elles sont, avec leurs parents, moins habiles pour tirer tous les avantages d'un système de formation complexe (voir notamment SRED, 2025).

Enfin, ces vulnérabilités sociales et scolaires peuvent être en partie compensées. Des éléments comme un accompagnement individualisé, l'activation de soutiens dans les domaines de la santé ou social, de la remédiation scolaire, des expériences formatrices valorisées ou des relations significatives avec les personnes encadrantes peuvent soutenir un retour vers un projet de formation et d'insertion (cf. point 3.2.4).

3.2.3 Se détourner du scolaire, mais devoir y revenir

Bien que des difficultés externes à l'école participent parfois à éloigner les jeunes de la formation ou entravent leur insertion, c'est formellement le déficit scolaire qui préside à l'interruption de la formation. Celles et ceux ayant un projet et des aspirations claires, mais qui échouent systématiquement aux évaluations, ne pourront pas se maintenir en formation. L'exemple de Clara (T3, AFP) est éclairant : entrée en formation après le préqualifiant, ses difficultés en géométrie compromettent la formation en menuiserie ; passée de CFC à la filière AFP en raison de ses faibles résultats aux évaluations, elle vise une réorientation et cherche une nouvelle formation pour la rentrée suivante (*« En fait, j'ai toujours eu du mal un peu tout ce qui est dans l'espace. Eh ben du coup les plans, c'est... la plupart des choses, c'est que ça en bois. Et en peinture, il y a beaucoup moins de plans dans l'espace »*).

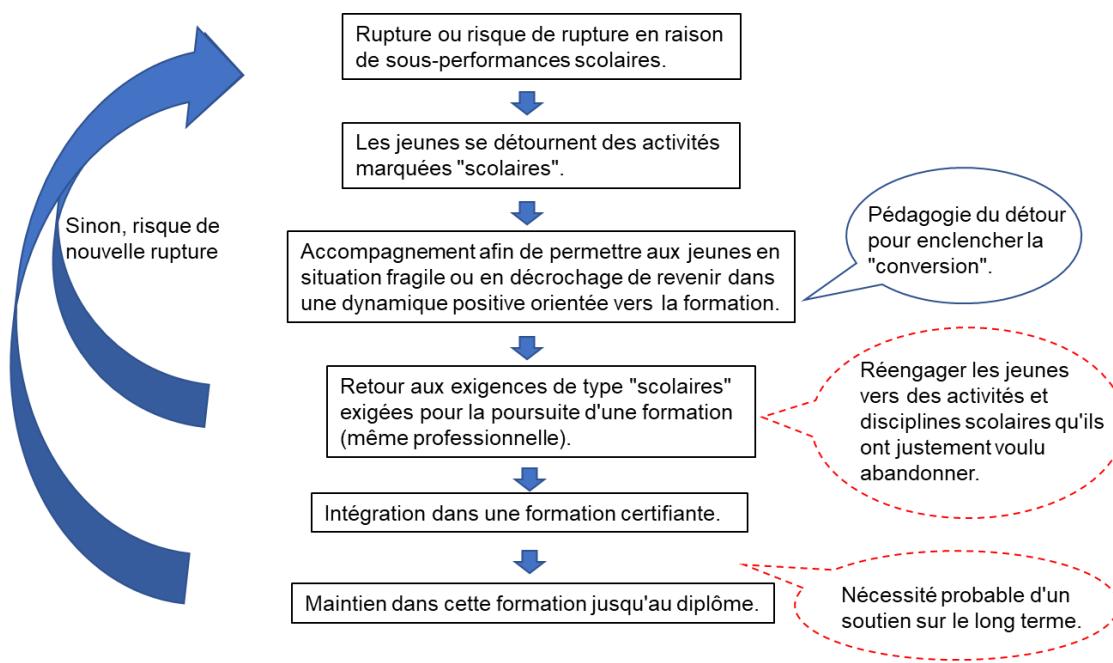
Ainsi, la sous-performance scolaire constitue une entrave incontournable à la formation. Outre qu'elle empêche formellement d'entrer ou de poursuivre dans un cursus jusqu'au diplôme (normes d'admission, de promotion et de certification), elle entraîne les jeunes dans une spirale négative d'éloignement de l'école, où se construit et se confirme une identité d'élève négative à mesure que le jeune renonce à s'impliquer dans des activités d'apprentissage et que ses notes continuent de baisser. Plusieurs témoignages sont éloquents à cet égard, avec pour les jeunes une forme de soulagement à l'idée de « quitter l'école » au sortir du CO.

L'entrée dans le préqualifiant ouvre alors aux jeunes des perspectives différentes. Certains ou certaines, faute de projet défini ou parce qu'ils ou elles ont échoué dans cette première voie d'insertion, intègrent malgré eux et elles une mesure de préqualification qu'ils et elles n'ont pas choisie, de type plus ou moins scolaire (préparatoire de l'ECG ou CFPP). D'autres, parce qu'ils ou elles se destinent à un domaine

professionnel précis, commencent une préparatoire professionnelle où le temps relativement conséquent passé en contexte professionnel (en atelier p. ex.) offre l'occasion de découvrir de nouveaux apprentissages (gestes professionnels, aptitudes), de tester de nouveaux rapports aux adultes et aux pairs et d'esquisser une nouvelle identité en lien avec le métier visé.

Par ailleurs, les jeunes qui n'ont pas pu s'insérer à l'issue d'une première année de préqualification se voient plus souvent proposer des mesures préqualifiantes recourant à ce qu'on peut appeler « la pédagogie du détournement » (Fig. 11). Cette dernière contourne les formes scolaires conventionnelles d'enseignement pour amener, indirectement, les élèves à se réconcilier avec les apprentissages et la scolarité. La pédagogie du détournement ainsi que le fait de mobiliser « autrement » les jeunes (notamment par des activités manuelles, professionnelles, artistiques, culturelles ou sportives) permet de restaurer l'engagement, l'estime de soi et les dispositions cognitives et comportementales nécessaires à l'apprentissage, autrement perçus comme rébarbatifs ou source d'échec par les élèves en difficulté scolaire (Bonnéry et Renard, 2013, Henri-Panabière et al. 2016).

Figure 11. La problématique du détournement pour raccrocher et du retour vers le scolaire : un cercle vicieux à interrompre



Rastaldo, F. "Le décrochage scolaire". Intervention à la HETS, Genève, 10 novembre 2022

Cette pédagogie du détournement s'est notamment développée conjointement à l'allongement de la transition I, consécutive à FO18. Le temps disponible pour les jeunes qui n'arrivent pas à entrer dans une filière qualifiante s'est allongé (jusqu'à la majorité) et les mesures préqualifiantes ayant chacune leurs spécificités (voire leur spécialité) se sont multipliées, permettant détours et dans le meilleur des cas retour, pour ancrer les jeunes à une filière du secondaire II. D'une part, le DIP a reconnu comme mesures de préqualification des dispositifs externes travaillant avec ce type de méthodes principalement. D'autre part, de nouveaux dispositifs internes au DIP ont vu le jour avec les parcours individualisés (anciennement modules FO18) et leurs modules de remobilisation et les stages par rotation en particulier. Dans ces mesures externes et internes, l'accompagnement socio-éducatif, le « faire autrement », la « remobilisation », les activités « pratiques », parfois créatrices et artistiques, visent à pallier certaines difficultés (restaurer un rapport de confiance à l'adulte, surmonter des difficultés sociales p. ex.) et aussi, plus globalement, à engager une transformation identitaire (une autre manière d'être soi, un réaménagement de soi) plus compatible avec l'insertion en formation et la poursuite jusqu'au diplôme. Cette conversion (Darmon, 2011), qui engage le jeune et le contexte dans lequel il évolue à une double visée ; à la fois émancipatrice de reprise en main de sa destinée de formation (devenir qui on veut devenir, se réaliser notamment à travers une formation) et à la fois de conformation (pouvoir s'insérer, être accepté dans une formation, répondre à ses exigences).

Faire autre chose que du scolaire ou faire du scolaire autrement

Dans le cadre de la préqualification, le détour vise d'autres types d'apprentissages que ceux purement scolaires (p. ex. apprentissage de « gestes métiers ») ou aborde des apprentissages scolaires de façon indirecte (jeux, activités pratiques). Les deux modalités ne sont d'ailleurs pas exclusives, comme en témoignent des exercices mathématiques simples observés dans des classes préparatoires professionnelles. Comme le rapportent de nombreux jeunes intégrés dans ces dispositifs ou dans des dispositifs externes, ils et elles apprécient l'occasion de se confronter à d'autres contenus d'apprentissage, y compris lorsque l'expérience ne permet pas de confirmer l'appétence pour un métier mais mène plutôt à envisager une autre orientation. C'est alors bien l'éloignement du scolaire qui offre un moment de répit vis-à-vis d'un contexte d'échec, des occasions de faire des activités procurant une satisfaction immédiate, ainsi que des opportunités de se voir reconnu et valorisé pour d'autres compétences (par opposition, refaire des calculs mathématiques déjà vus au CO, voire en fin de primaire, ne représentent pas aux yeux des jeunes interviewés des activités ou apprentissages valorisants).

Pourtant, y compris dans les dispositifs hors de l'institution scolaire, les apprentissages scolaires ne sont jamais complètement laissés de côté. Toutes les mesures du DIP comprennent de la remédiation scolaire, comme d'ailleurs de nombreux dispositifs externes reconnus comme mesures préqualifiantes. Les observations réalisées et les témoignages des jeunes permettent de dresser quelques constats relatifs à ces activités de remédiation.

Tout d'abord, les jeunes expriment passablement d'ambiguïté face à la nécessité de ces activités. Certains jeunes, focalisés sur l'objectif d'insertion, rejettent les apprentissages scolaires ou sous-estiment leur importance pour entrer en formation : « *Mon premier objectif, ce n'est pas d'apprendre ici, mais vraiment de trouver un apprentissage* » (Idir, PI, T1). Cette vision semble toutefois relativement minoritaire. En effet, bon nombre de jeunes rencontrés estiment nécessaire de combler des lacunes et se jugent insuffisamment performants d'un point de vue scolaire (Raphaël et Didier, T2, SEMO). Toutefois, plusieurs nuancent leurs difficultés, affirmant avoir été injustement évalués, ou jugeant qu'elles relèvent davantage d'un déficit d'engagement que de performance. Pour ces jeunes, la remédiation scolaire est donc certes appréhendée comme une nécessité, mais dont ils et elles ne mesurent pas forcément qu'elle implique un effort dans la durée. Ces élèves tardent alors à s'investir dans des apprentissages scolaires formels, retardant par exemple la préparation des tests EVA.

Ensuite, les modalités des activités de remédiation scolaire varient selon les dispositifs (et au sein des dispositifs probablement selon les enseignants, formateurs, etc.), allant d'un enseignement de type transmissif et explicite (exercices de grammaire ou de mathématiques, tests EVA ou tests des associations professionnelles [UPSA] « à blanc ») au recours à différentes « ruses » pédagogiques (jeux, quizz, activités culturelles et artistiques) visant à masquer le caractère scolaire de l'activité. Sur le fond, les objectifs ne semblent pas toujours explicités ou compris par les jeunes, qui n'y voient pas la plus-value pédagogique ou les liens avec l'objectif d'insertion :

On avait... ce que c'était, COP18 ou COP28 [28^e Conférence des Parties sur les changements climatiques], je sais plus. Et puis on faisait un débat sur ce qui était écologique ou pas, parce que du coup ça se passe à Dubaï. Donc oui, là ça n'a pas de rapport du tout avec une voie professionnelle. Donc c'est pour ça que je dis justement, des fois ça peut pas être quelque chose d'utile, forcément. (Arthur, T3, PI)

Le prof faisait pas informatique. Ben en fait, on faisait plutôt le métier de journaliste, on sortait pour prendre des clichés, photos, vidéos, puis après on faisait du montage. C'est pas vraiment le métier qu'on peut faire en opérateur informatique ou exploitation d'infrastructure, c'est pas du tout ça en fait... (Arthur, T2, PI, à propos d'un stage par rotation au CFPT)

Dans d'autres contextes, un souci particulier est apporté à donner du sens en regard de la situation de recherche de formation (cours de français consacrés à l'élaboration des dossiers de postulation, avec une visée à la fois de remédiation et d'aide directe à l'insertion) ou, notamment dans les préparatoires professionnelles, avec le métier visé. Par ailleurs, les visées peuvent être plus ou moins émancipatrices (développer l'esprit critique et l'ouverture par un module consacré à « la culture japonaise ») ou de conformation aux attentes du système de formation (rédaction d'un CV), l'une ou l'autre n'étant pas forcément exclusives (connaissance des droits et devoirs administratifs en vue du passage à la majorité).

Enfin, les données récoltées dans le cadre de cette évaluation de FO18 ne permettent pas de valider clairement l'efficacité de ces modalités d'enseignement direct ou par détour en termes d'amélioration

de l'engagement scolaire¹³. En effet, les attitudes et les discours des jeunes varient et, bien que certaines régularités puissent être observées (ambiance studieuse ou dissipée en classe p. ex.), celles-ci peuvent difficilement être seulement attribuées aux méthodes pédagogiques : elles dépendent aussi du public scolaire (plus ou moins sélectionné, orienté et engagé selon les dispositifs), de la gestion de classe par l'enseignant (plus ou moins cadrant) et d'autres facteurs relatifs au cadre de formation et au contenu enseigné. Toutefois, les propos des jeunes et les observations en classe suggèrent que les détours de type ludique ou thématique, du moins lorsqu'ils sont proposés dans un contexte scolaire classique (salle de classe) ou à la suite d'exercices de type scolaire, sont peu valorisés. En effet, les jeunes n'y trouvent pas forcément du sens (« *Je perdais mon temps à aller à l'école pour aller faire des quizz* » [Assia, T1, PI]), réclamant un enseignement davantage axé sur leurs besoins (en particulier d'insertion en formation) et plus exigeant (se plaignent d'attentes trop faibles et par là dévalorisantes). En outre, les modalités pédagogiques plus « conventionnelles » (explications par l'enseignement, fiches d'exercices, enseignement de type frontal) ne sont pas rejetées par tous les jeunes, pour autant qu'ils et elles y trouvent du sens et que l'emploi du temps prévoit d'autres activités relevant d'un détour sur le contenu (travail de type professionnel). Ce dernier constat souligne la nécessité de bien penser l'articulation (et la complémentarité) entre différents types d'activités permettant de travailler à la fois l'engagement et la performance scolaire (deux déficits caractéristiques des jeunes dans le préqualifiant, cf. point 3.2.2).

Plus globalement, cette évaluation permet d'identifier quatre principaux enjeux autour de ces détours pédagogiques :

1. La nécessité de préparer un retour à des transmissions pédagogiques suivant une forme plus scolaire.

La reprise d'une formation, même à moindre exigences scolaires (AFP), reste soumise à l'impératif d'atteindre un seuil minimal de compétences en français et mathématiques, mesurées notamment lors des tests EVA demandés par les entreprises formatrices dans le processus de recrutement. Certes, dans le cas de l'apprentissage dual, le seuil exact de réussite est défini par l'employeur, qui peut éventuellement recruter sur la base d'autres critères. Néanmoins, ces compétences seront nécessaires pour assurer la partie scolaire de la formation et réussir les évaluations jusqu'à l'obtention du diplôme. Ainsi, la préqualification ne peut faire l'impasse sur un retour à des apprentissages qui restaurent la performance scolaire.

Si ces contenus peuvent être travaillés par des méthodes alternatives dans un premier temps, il convient de rappeler qu'au cours de la formation certifiante, l'élève ou apprenti sera à nouveau probablement confronté à des modalités plus conventionnelles (enseignement transmissif). Préparer les jeunes à ce retour à une forme plus scolaire constitue dès lors un enjeu pour maximiser les chances de rester en formation jusqu'au diplôme.

2. L'explicitation des savoirs et des compétences enseignées. Quelle que soit la forme (ludique, artistique, professionnelle) du détour et son orientation sur des apprentissages disciplinaires, transversaux ou professionnels, formuler les objectifs pédagogiques, les expliciter et veiller à leur compréhension par les jeunes constitue un enjeu central. En effet, si les apprentissages visés lors des détours pédagogiques restent implicites, leur appropriation par les élèves et leur faculté à les mobiliser dans d'autres contextes ne peuvent pas être garanties.

3. L'effet paradoxal du détour pédagogique.

Bien que de nombreux jeunes apprécient le caractère ludique ou « non scolaire » des activités proposées, certains et certaines n'y reconnaissent pas un véritable travail d'apprenants et s'élèvent contre ce qu'ils et elles estiment être une « perte de temps », un manque d'adéquation vis-à-vis de leurs besoins d'insertion en formation ou encore une dévalorisation. Cet enjeu concerne en particulier les activités ludiques, artistiques ou culturelles. Au contraire, le « sérieux » et la valeur des activités sont davantage assurés dans les activités de type professionnel. Ce rejet des activités de détour peut remettre en cause leur sens, fragilisant l'engagement pour une insertion en formation.

4. La reconnaissance formelle des savoirs et des compétences travaillées, ainsi leur articulation aux attentes pour entrer en formation certifiante.

Les apprentissages réalisés dans les activités de détour sont souvent d'ordre pratique ou transversaux, avec des enjeux en termes de reconnaissance. Les dispositifs de préqualification rendent visibles et valident ces apprentissages dans des formes et dans des mesures variables (différents

¹³ L'efficacité en termes d'amélioration de la performance scolaire est hors du champ de cette évaluation.

bulletins selon les dispositifs, comprenant des évaluations notées ou des appréciations sur différents critères, parfois des commentaires écrits). Cette reconnaissance formelle renvoie aux jeunes une image distincte d'eux et d'elles-mêmes, selon les compétences évaluées, les qualifiant plutôt comme élèves, étudiants ou futurs apprentis. Le recours à la notation, à l'appréciation ou encore au commentaire écrit évoquent aussi différents univers de formation (école primaire, CO) avec l'avantage, quand l'appréciation est développée, de caractériser plus précisément les compétences évaluées. Au final, la valeur de cette reconnaissance formelle se mesure aussi au fait de pouvoir (ou non) les faire valoir dans des processus de recrutement (formation professionnelle) ou de sélection (formation en école), à la place de bulletins scolaires souvent peu avantageux. Cela dépend, en partie, de l'habileté des jeunes à expliciter ces acquis, ce qui renvoie au premier enjeu cité (explication des savoirs et compétences enseignés).

Enfin, montrer l'adéquation de ces savoirs et compétences aux attentes des actrices et acteurs de la formation (écoles et entreprises) constitue un défi, à la fois pour l'institution et pour les jeunes. D'abord, ces attentes ne sont pas toujours bien connues : quelles compétences sont attendues à l'entrée en formation ? Dans quelle mesure s'agit-il d'un prérequis formel ou plutôt d'un avantage dans le processus de recrutement ? À ces questions, les professionnelles et professionnels qui accompagnent le processus d'insertion des jeunes ne parviennent pas toujours à apporter des réponses précises ni définitives, en partie selon leur connaissance de la formation visée mais aussi parce que les critères de sélection varient selon les entreprises et selon les écoles. Certes, des savoir-faire et savoir-être professionnels sont reconnus et parfois conditionnent le recrutement, mais leurs avantages restent relativement limités dans la mesure où ils sont valorisés « en plus » mais rarement « à la place » des prérequis scolaires (compétences scolaires minimales en français et en mathématiques).

3.2.4 Réinvestir la formation : le cheminement vers la « conversion », entre conformation et émancipation

Quelles sont les expériences de ces jeunes passant par une ou plusieurs mesures du préqualifiant ? Comment ont-ils et ont-elles vécu leur trajectoire, durant le préqualifiant, mais aussi pour une partie d'entre eux et elles, une fois entrés et entrées en formation qualifiante ?

Sociologie de la conversion : une grille de lecture pour analyser les expériences des jeunes du préqualifiant

Pour aborder le travail institutionnel réalisé dans les différents dispositifs de la préqualification et pour éclairer les expériences des jeunes qui les fréquentent, nous avons mobilisé le concept sociologique de « conversion » (Darmon, 2011 ; 2006). La sociologue propose une définition dont nous retenons les éléments suivants : 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 structure¹⁴ ; 2) une conversion peut être pratique ou identitaire ; elle peut s'analyser au niveau des dispositions, des pratiques, des conceptions du monde ou de conceptions de soi ; 3) une conversion est un processus et un travail : il s'agit d'un travail actif 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 : le potentiel de conversion de ceux et celles sur lesquels ce travail s'exerce constitue un facteur important. 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 FO18, il s'agit là d'un pari du préqualifiant, celui d'arriver à convertir les jeunes en vue d'une (ré)insertion en formation qualifiante, en accueillant tous les élèves mineurs quels qu'ils et elles soient, et notamment ceux et celles qui ont déjà été écartées d'autres programmes de formation (p. ex. les classes préparatoires professionnelles).

¹⁴ Il s'agit, par ailleurs, d'un concept intéressant car comme le relèvent Moriau et Cornil (2014), contrairement à la notion de motivation qui reporte toute la charge sur l'individu, la notion de conversion a l'avantage de pluraliser les raisons de l'engagement au changement.

Imposé par l'institution scolaire et réalisé dans l'interaction entre les jeunes et les différents professionnels et professionnelles (enseignants, formateurs, maîtres de stage, éducateurs, etc.), le travail institutionnel de conversion vise à doter les jeunes de dispositions (pratiques et identitaires) pour les rendre « insérables » en formation certifiante. Ce processus est diversement investi par les jeunes, qui s'approprient différemment l'injonction à s'engager en tant qu'acteurs et actrices de leur insertion (répondant à une logique d'émancipation) et en tant que jeunes « insérables » (suivant une logique de conformation). En effet, ces derniers et dernières perçoivent différemment les dispositifs de la préqualification et évaluent leur propre situation comme plus ou moins instable selon leurs « ressources » (soutiens matériels, psychologiques, relationnels) (Faure & Thin, 2019), leurs aspirations professionnelles et, globalement, les manières dont ils et elles jugent leurs chances d'insertion. Comment les jeunes s'engagent-ils et elles dans ces dispositifs de conversion ? Dans quelle mesure ces derniers, centrés sur la transformation individuelle, offrent-ils un soutien adéquat ou suffisant à l'insertion ? Comment les jeunes font-ils et elles face aux incertitudes et aux difficultés liées à l'entrée en formation, et ensuite, aux défis d'y persévérer jusqu'au diplôme ? Quelles sont leurs ressources et leurs stratégies ?

Pour rendre compte de la richesse, de la diversité et souvent de l'ambivalence des expériences de ces jeunes, des portraits sociologiques ont été rédigés (voir Cecchini et Scalabrin 2023 [*Note d'information SRED N°84* et capsules audio « Liam », « Jonas » et « Esmée »]). Trois jeunes ont été choisis suite à l'analyse de la première série d'entretiens semi-directifs (T1) réalisés auprès de quarante-quatre élèves entrés pour la première fois dans un dispositif de préqualification en 2020-21 (cf. section 2, *Méthodologie*). Ils sont à la fois représentatifs des situations des autres jeunes rencontrés, tout en illustrant la diversité de ces situations. Le point suivant présente ces portraits de manière synthétisée.

Portraits sociologiques de trois jeunes face au travail institutionnel de conversion

Liam, Jonas et Esmée¹⁵ fréquentent (plus ou moins assidument) trois types de dispositifs de la préqualification : une classe préparatoire professionnelle, un dispositif externe et les parcours individualisés. Il s'agit de cadres institutionnels distincts, allant de contextes de formation plutôt solides (classe préparatoire professionnelle) à d'autres plutôt flexibles (parcours individualisés). Ces cadres structurent ce qu'on y fait (les apprentissages et activités réalisés par les jeunes), ainsi que le type de relations aux adultes (cf. point 3.2.1). Selon Moriau et Cornil (2014 : 9), « toute conversion se déroule dans un espace social, un environnement adéquat qui permet la mise en route, le basculement du regard sur soi et sur la situation et le renforcement du processus [de conversion] ». Dans le cadre de cette évaluation, la diversité des cadres de formation constitue une condition institutionnelle notable qui favorise (ou non) l'engagement ou le réengagement (vs le désengagement) des jeunes vers une formation. Ces cadres sont donc moteurs (ou non) d'un processus de conversion.

Les portraits sociologiques de Liam, Jonas et Esmée montrent que ces trois jeunes se trouvent à des étapes différentes de ce processus. Le premier portrait donne à voir le cas d'un jeune sélectionné pour intégrer une classe préparatoire professionnelle en coiffure. Son recrutement ne relève cependant pas d'un événement fortuit : le jeune prédispose de qualités recherchées pour sa formation et représente un candidat susceptible d'être favorablement réceptif au travail institutionnel de transformation. Le deuxième portrait montre une forme douce de transformation du jeune, qui passe par le développement de dispositions de confiance (en soi et en autrui) et d'autonomie morale. Si les deux premiers portraits mettent en évidence les conditions sociales propices à la transformation des dispositions dans le sens attendu par les dispositifs, le troisième portrait donne à voir que ces conditions ne suffisent pas toujours, sur un temps relativement court. Le cas d'une jeune en parcours individualisé présente son refus de se convertir et les raisons de son indignation. La jeune n'est cependant pas totalement fermée à ce travail institutionnel de conversion, puisqu'elle sait activer certaines dispositions (par exemple, compétences réflexives et discursives) intérieurisées lors de son parcours scolaire antérieur, et qu'elle réactivera au moment de son entrée en formation l'année suivante.

Liam : du projet de conseiller en image à l'entrée dans une formation en coiffure

Ce premier portrait sociologique illustre un processus de conversion qui, au moment de l'enquête (entretien T1), semble bien engagé pour Liam (cf. Encadré 1 ci-dessous). Pour que ce processus de conversion vers une entrée en formation qualifiante puisse s'opérer – et possiblement réussir – plusieurs conditions sont nécessaires, et qui relèvent autant de l'action du jeune (mais sa seule volonté ne

¹⁵ Prénoms fictifs.

suffit pas) que de conditions institutionnelles : un cadre ou un contexte de formation solide, un encadrement permettant des relations à l'adulte différentes, et enfin, des activités valorisées et valorisantes (cf. point 3.2.1).

Encadré 1. Liam : illustration d'un processus de conversion réussi

- Liam se trouve dans une classe préparatoire, soit dans un cadre institutionnel de type professionnel. De nos observations et analyses, il s'agit d'un **contexte de formation plutôt solide**. Par exemple, au sein du salon de coiffure du centre de formation professionnelle (CFP) concerné, les élèves sont enjoins de laisser leurs téléphones portables dans un petit casier fermé à clé par la formatrice. Les élèves sont également tenus de respecter un code vestimentaire précis : ils et elles doivent porter une chemise, des pantalons, des chaussettes, ainsi que des chaussures de couleur noire. Ce cadre plutôt structurant n'empêche cependant pas une ambiance plus détendue, avec un fond musical d'une radio mise en marche par un élève. Cette ambiance vient rappeler celle de salons de coiffure professionnels.
- Au sein de ce dispositif de classe préparatoire professionnelle de coiffure, l'encadrement institutionnel procure des occasions pour les jeunes de **tester un nouveau type de relation à l'adulte**. Ils et elles font l'expérience d'un rapport à l'adulte différent (être face à un formateur/professionnel vs un enseignant) et un rapport également différent aux autres jeunes : ils et elles ne sont plus seulement des élèves, mais peuvent se projeter dans un rôle de futurs apprentis et futurs professionnels et professionnelles.
- Les **activités réalisées** au sein de ce dispositif y sont spécifiques : 1) l'intensité (tous les jours de la semaine), 2) le type d'activités : des prestations réelles auprès d'une clientèle et des exercices pratiques sur des têtes de mannequin. Ce sont aussi des activités qui engagent le corps (vs ne pas rester assis derrière un bureau). On y expérimente aussi la pénibilité (bruits des sèche-cheveux, contact avec des produits irritants, rester debout une journée entière, répétitivité de certains gestes professionnels). Ceci étant, et plus globalement, pour des jeunes comme Liam, il s'agit d'activités valorisées et valorisantes, un regard qui souligne la « juste » articulation entre ce dispositif et leurs dispositions. Et cet aspect favorise, notamment, le déclenchement d'un processus de conversion chez les élèves.
- Mais cette juste articulation n'est pas le fruit du hasard. Rappelons que pour entrer en classe préparatoire professionnelle, comme c'est le cas en coiffure, s'opère une **sélection ciblée** des élèves en amont (classe de 8 à 12 élèves). Ainsi, sont sélectionnés des élèves ayant des dispositions à être convertis, afin d'engager rapidement ce processus. Les élèves sont donc choisis notamment à partir de leur dossier scolaire en fonction de certains signes de potentialités, et en premier lieu, des dispositions positives pour cette formation. Dans le cas de Liam : une appétence pour le domaine de l'esthétique et du rapport au corps (son premier vœu d'orientation professionnelle était de devenir conseiller en image), ainsi que le fait de ne pas être trop timide. Aimer converser constitue des dispositions propices à ce travail institutionnel de conversion. Or durant sa formation, le jeune sera en effet amené à apprendre à construire des relations avec une clientèle. Cette opération de recrutement vise également à sélectionner des élèves en fonction de leurs dispositions à la docilité et au contrôle de soi, ce qui n'allait pas de soi concernant Liam. Mais celles-ci vont progressivement se transformer au cours de son passage en classe préparatoire professionnelle de coiffure, comme le constate le jeune lui-même.
- **Ce qui se transforme au niveau identitaire** dans le récit de Liam (c'est-à-dire le fait de remanier des façons de se dire, de rendre compte de soi aux autres et à soi-même) : le jeune prend conscience d'un changement dans sa manière d'être, dans sa vision des autres jeunes, notamment ceux et celles de sa classe actuelle. Il explique qu'au CO, il pouvait vite partir en « *embrouille* » avec d'autres élèves lorsqu'il était en désaccord avec eux. Aujourd'hui, il se rend compte qu'il a changé, par un comportement moins impulsif et plus réfléchi : il se dit plus dans le dialogue et sur la retenue. Liam résume, en ses termes, avoir gagné « *en maturité* » comparativement à l'année dernière. Ce sont là également des effets de sa formation actuelle (ou de socialisation secondaire préprofessionnelle). Enfin, Liam se voit plus mature malgré qu'il soit l'un des plus jeunes (16 ans), alors que ses camarades filles plus âgées lui paraissent moins matures (comportement et moqueries à son égard).

- **Ce qui se transforme au niveau pratique** (c'est-à-dire le fait de remanier des façons de faire, de se comporter) : dans son discours, Liam décrit l'apprentissage de tout ce qui fait le métier de coiffeur qui ne consiste pas seulement à s'occuper des cheveux d'une cliente (p. ex. faire un « *diagnostic capillaire* », proposer des conseils et réaliser des soins capillaires), mais relevant aussi de son accueil (p. ex. retirer son manteau, proposer un café, vouvoyer ou tutoyer), de la conversation à tenir (sans porter de jugement moral, s'intéresser 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, certes, d'un apprentissage des gestes professionnels et techniques, mais également d'un apprentissage d'aptitudes professionnelles ou de dispositions spécifiques, ce que Liam appelle 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 aux clients. Si une cliente parle de quelque chose qui nous déplaît, on ne doit pas forcément l'exprimer* » (Entretien T1). Liam apprend aussi à prendre des responsabilités, ce qui est davantage exigé dans le contexte de sa formation actuelle. Liam explique qu'au CO, les enseignants selon lui « *maternent* » les élèves, alors qu'aujourd'hui dans sa classe préparatoire de coiffure, les jeunes doivent apprendre à « *se débrouiller en autodidacte* » (Entretien T1). On trouve ici la dimension de l'autonomie (travaillée) et qui a été incorporée par Liam.
- **En résumé** : ce portrait illustre un processus de conversion en cours, qui semble bien engagé. Pour autant, tout ne se passe pas bien durant son passage par la classe préparatoire professionnelle de coiffure et à son issue :
 - Liam rapporte, en entretien, une certaine mal-intégration avec ses pairs, en termes de genre et d'âge (il se trouve être doublement minoritaire en tant que garçon de 16 ans, parmi des filles plus âgées).
 - L'année suivante (en T2), le jeune n'a pas trouvé une entreprise formatrice l'engageant en tant qu'apprenti dans un salon de coiffure. Mais il décroche une place d'apprentissage en école dans un autre domaine professionnel (mécanique de production), éloigné du monde de la coiffure et de l'esthétique. À noter que la mécanique sur motocycle est un domaine que Liam connaît et apprécie par ailleurs, une passion transmise par son beau-père et une activité que le jeune pratiquait déjà en tant que loisir avant son entrée en classe préparatoire professionnelle coiffure. On peut donc penser que les dispositions intériorisées durant son année dans ce dispositif (p. ex. dispositions communicationnelles avec une clientèle, dispositions de docilité et de retenue) pourront être réactivées dans le cadre de son apprentissage en mécanique.

Jonas : une parenthèse professionnelle pour embrayer un processus d'insertion

Ce second portrait sociologique donne à voir l'amorce d'un processus de conversion, qui s'inscrit de manière douce et progressive.

Encadré 2. Jonas : illustration d'un début de changement de posture face à la formation

- Jonas est scolarisé au CFPP en filière plein temps, mais effectue un stage de quelques semaines dans un dispositif externe « *à haut seuil de tolérance* » qui propose une expérience professionnelle « *réelle, mobilisatrice et valorisante* » : un **cadre professionnel avec des relations très symétriques**, entouré de professionnels non éducatifs et en contact avec des jeunes dans des situations scolaires et sociales très diverses.
- Jonas se trouve ainsi dans un **contexte très différent de celui du CFPP**, où il était en contact avec des enseignants et d'autres jeunes également en recherche d'une place de formation, et où il faisait de la remédiation scolaire en français et maths (pour laquelle il juge ces activités très répétitives mais concède quand même avoir compris certaines notions qui n'étaient pas acquises jusqu'alors). Au moment de l'enquête (T1), le jeune se montre soulagé d'avoir quitté cet univers scolaire et d'effectuer des activités différentes. Il raconte ne pas voir le temps passer et ne se pose pas la question de savoir, par exemple, s'il veut venir ou non : il vient et c'est tout. Jonas se montre preneur du mode d'encadrement proposé par ce dispositif externe à la fois souple et structurant.
- En cherchant à mobiliser et à valoriser les jeunes par une activité réelle ou pratique, ce dispositif externe vise un **travail de conversion par une mise en activité douce** qui ambitionne de développer la confiance (en soi par la responsabilisation, et en autrui par la nécessité de collaborer avec d'autres personnes) et une certaine autonomie morale (il n'y a pas de focalisation sur la formation).
- Au long de sa trajectoire, Jonas s'est construit une **identité scolaire très négative** (comportement, difficultés d'apprentissage, dégoût de l'école, incapacité à anticiper les conséquences de son comportement sur son avenir) qui trouve son apogée au CFPP (où non seulement il ne s'entend pas avec son enseignant, mais se révolte contre le fait « *qu'on ne fait rien* »). Mais Jonas **montre une face plus positive dans le monde du travail**, à travers plusieurs stages et particulièrement celui-ci, avec une conversion identitaire par de micro-changements permettant de se projeter dans une formation.

- **Ces changements sont perlés dans le temps, et s'observent au niveau d'une transformation identitaire** notamment. Jonas évoque un premier stage qui lui a permis de surmonter sa timidité pour avoir un comportement plus sociable : « *J'ai vraiment dû travailler le fait de plus regarder dans les yeux parce que c'est important. (...) Là, j'ai vraiment plus l'habitude, là c'est vraiment bien oui* ». Dans ce stage au sein du dispositif externe, le jeune s'engage fortement pour un travail bien fait, et attend que sa référente lui confirme et reconnaîsse cet engagement.
- **Ces changements s'observent aussi au niveau pratique.** Jonas sait que l'insertion sera encore longue, mais envisage désormais les étapes avec stratégie (avoir de bons rapports de stage pour, espère-t-il, compenser son carnet scolaire). Il sait qu'à la rentrée prochaine, il sera probablement intégré dans les parcours individualisés mais, bien qu'il en ait eu des échos plutôt négatifs par ses amis, il voit le sens de ce processus de préqualification.
- **En résumé :** ce portrait montre bien l'intérêt d'une certaine souplesse organisationnelle, encore perfectible. Il donne également à voir le fait que le processus de conversion peut nécessiter du temps, des allers-retours et un contexte institutionnel favorable pour transformer une identité scolaire plutôt négative en une identité professionnelle positive.

Esmée : la colère envers un système de formation au pouvoir de conversion défaillant

Ce troisième portrait présente le cas d'une jeune fille en parcours individualisé et à l'approche de sa majorité. Sa critique du dispositif, et plus globalement de l'obligation de formation jusqu'à 18 ans (FO18), met au jour des conditions institutionnelles perfectibles.

Encadré 3. Esmée : illustration d'une indignation et d'un refus de se convertir

- Esmée suit un module des parcours individualisés spécifiquement orienté vers la recherche d'un apprentissage. Il s'agit d'un **dispositif dit « flexible »**.
- **Activités réalisées et charge horaire** : la charge y est très faible (env. deux demi-journées par semaine) ponctuée par des rendez-vous avec la conseillère sociale, des activités et apprentissages décrits comme répétitifs et connus, un accompagnement restreint à la préparation des tests EVA. Il y a un vif **sentiment d'inutilité** perçu et exprimé par Esmée et également par d'autres jeunes de sa classe. De leurs récits ressortent des activités vécues comme peu valorisées et peu valorisantes. Ce sentiment d'inutilité vient renforcer un sentiment de relégation des élèves inscrits dans ce type de mesures : « *On va les mettre là juste pour les mettre là* », comme le dit Esmée.
- **Faible encadrement institutionnel** : les jeunes comme Esmée se trouvent en terrain connu, soit dans une salle de classe face à un ou une enseignante. Contrairement aux classes préparatoires professionnelles ou aux dispositifs externes par exemple, c'est ici la poursuite de l'expérience d'un type de relation à l'adulte bien connue, dans un cadre d'interaction familial et dans une relation aux pairs similaire (des élèves dont l'image négative persiste : de « mauvais élèves »). Ce faible encadrement institutionnel laisse place à beaucoup d'autonomie auprès des jeunes. En fait, la responsabilité de l'insertion (en formation, notamment) leur incombe. On voit par ailleurs un point de tension transversal à tout le préqualifiant : pour l'institution scolaire, **l'obligation de formation est une obligation de soutien et non une obligation d'insertion en formation**. Dans le cas d'Esmée, elle explique faire « *tout elle-même* » : des démarches de recherche de stage via son réseau familial et social (des TSHM de son quartier) ; des supports relationnels et d'aide qui semblent mieux répondre à ses besoins impérieux actuels.
- **En résumé** : les conditions institutionnelles développées et mises en place au sein de ce type de dispositif (soit le cadre, le type de relations aux adultes et les activités) ne sont **pas suffisantes pour favoriser un processus d'engagement** chez Esmée (comme chez d'autres jeunes). Ces conditions ne favorisent pas non plus l'émergence ou la mise à jour de dispositions pouvant provoquer chez Esmée (ou chez d'autres jeunes) une conversion nécessaire à la poursuite d'une formation ou pour une insertion. C'est ce que livre le récit d'Esmée, qui exprime **son indignation** envers le système de formation FO18. La jeune se saisit de l'entretien comme une opportunité de dire sa colère et le fait savoir. Elle montre ainsi des **dispositions à s'exprimer, argumenter et à être critique**, autant de dispositions scolaires (compétences réflexives, discursives) nécessaires pour s'insérer dans une formation qualifiante. Esmée a développé aussi **d'autres dispositions (organisationnelles, de planification, stratégiques)** lorsqu'elle est amenée à faire des recherches de stage en dehors des sentiers battus proposés par sa formation.

Son récit montre ainsi :

- une **attitude de résistance** (au moment de l'entretien T1) à s'engager dans la voie d'une formation qualifiante en refusant de mobiliser ces différentes dispositions dans le cadre prescrit de l'institution. En ce sens, Esmée serait en quelque sorte « **convertible** » mais refuse d'être convertie ;
- la jeune exprime sa colère envers un système de formation qu'elle estime injuste et exprime un manque de reconnaissance : « *On nous a mis là parce qu'ils pensent qu'on a un niveau qui est bas* ». Mais la jeune est **reconnaissante envers le travail de ses enseignants et conseillères** qui « *font l'effort d'essayer de faire quelque chose qui nous plaît* » ;
- enfin, Esmée est indignée envers l'**effet « couperet »** (Aeby et al. 2014) **de la transition à la majorité** : « *La moitié [des jeunes], ils seront à la rue à 18 ans. Et eux [FO18], ils vont se dire : au moins, on les a accompagnés jusqu'à 18 ans* ».

Au final, cette évaluation permet de mettre en exergue différents constats :

1. Dans le cheminement des jeunes pour réinvestir une formation et le travail de conversion attendu par les différents dispositifs, émane de nos analyses **une tension entre une logique d'adaptation et une logique de sélection**. En effet, les dispositifs de la préqualification visent un travail de conversion universelle, en accueillant tous et toutes les jeunes, mais ils opèrent en réalité une sélection (explicite ou implicite). Certains programmes sont contingentés (p. ex. les classes préparatoires professionnelles) et sélectionnent les jeunes à leur entrée en fonction de certaines dispositions attendues (appétence pour le domaine professionnel, capacité de projection professionnelle, docilité, etc.). D'autres programmes les sélectionnent à partir de leurs résultats scolaires (p. ex. les écoles généralistes). D'autres encore accueillent les jeunes selon leurs difficultés plus spécifiques (p. ex. Remobilisation, Classe Accroche), et enfin, certains programmes accueillent les jeunes « **restants** », soit ceux et celles qui ont été écartées des autres mesures (p. ex. parcours individualisés). Le défi de convertir les jeunes indépendamment de leurs prédispositions à la conversion incombe dès lors à ces derniers dispositifs.
2. **Des temporalités en décalage pour les jeunes du préqualifiant.** D'une part, et en raison de réalités organisationnelles notamment, les dispositifs de la préqualification opèrent souvent dans une temporalité de court terme, visant une insertion à la rentrée suivante : il s'agit donc d'obtenir des résultats rapidement (insertion en formation certifiante, projet de formation ou professionnel, engagement du jeune), tandis que les jeunes expriment parfois des besoins de plus de temps (pour s'orienter, reprendre confiance en soi, restaurer des éléments en lien avec leur situation personnelle, familiale, sociale, économique, raccrocher scolairement, etc.) tout en appréciant une mise en activité rapide (réaliser des activités pratiques, variées et exigeantes). Cette situation place les jeunes dans des contraintes et des attentes à double titre : des attentes du monde scolaire (en termes de réussite, d'assiduité, de comportement p. ex.) et des exigences du monde professionnel (en termes d'autonomie, de responsabilité et de compétences sociales p. ex.).
3. **Des enjeux de reconnaissance, d'autonomie et d'identité.** Les dispositifs de préqualification peuvent réussir à déclencher un début de conversion menant à une transformation identitaire et pratique lorsqu'ils permettent aux jeunes d'expérimenter une reconnaissance de la part des adultes encadrants (via les formateurs ou les stages, notamment), de se projeter dans un rôle social valorisant (en tant que futur apprenti et apprentie, et futur professionnel et professionnelle), ainsi que de restaurer un rapport positif aux apprentissages, souvent marqué par des échecs passés.
4. **Limites des dispositifs de la préqualification.** Malgré leurs ambitions et la bonne volonté des professionnelles et professionnels qui y travaillent, certains dispositifs peinent à produire une réelle conversion des jeunes visant un (ré)engagement vers la formation, en particulier lorsqu'ils ne proposent qu'une activité scolaire peu valorisée (remédiation, tests, cours génériques p. ex.), maintiennent une relation verticale et scolaire avec les jeunes (peu de prise en compte de leurs besoins ou intérêts), ne créent pas un cadre de formation porteur de sens et de lien pour les jeunes.

Si dans certains cas le défi de la conversion est en marche, on remarque la tension difficile à gérer entre engagement des jeunes et travail institutionnel, pour créer un cadre de formation porteur de sens et de lien pour les jeunes.

3.2.5 Persévérer jusqu'à une première certification

L'accès à une formation certifiante ne garantit pas l'accès au diplôme. Si près de huit jeunes sur dix entrant en formation après une période de préqualification s'y maintiennent l'année suivante (parfois au prix d'un redoublement), deux jeunes sur dix doivent changer de cursus, ou le plus souvent, abandonnent toute formation (Cecchini, Scalabrin, Rastoldo et Mouad, 2023 ; SRED, 2024). Une vision sur les parcours à plus long terme (cf. point 3.1.1) met en évidence que la moitié des jeunes passés par le préqualifiant obtiennent un diplôme sept ans après (SRED, 2024). Ce constat interroge dès lors la question de la continuité du soutien, au-delà des mesures de la préqualification. En effet, la politique publique de lutte contre le décrochage mise en œuvre à Genève postule que durant la préqualification, le jeune ou la jeune a surmonté ses difficultés et qu'il et elle est à même de poursuivre, comme ses pairs, sa formation. L'analyse des parcours (Evrard et Rastoldo, 2022) montre cependant que les jeunes qui ont eu besoin d'un soutien fort pour entrer en formation qualifiante en nécessiteront souvent encore pour s'y maintenir et persévérer jusqu'au diplôme.

Pour les jeunes concernés, éviter de décrocher du système de formation, ou permettre de raccrocher, consiste en partie à sortir d'une sorte de « cercle vicieux » (Cecchini, Scalabrin, Rastoldo et Mouad, 2023). Le déficit de performance scolaire accompagné d'un désengagement du jeune ou de la jeune – compliqué parfois par des difficultés individuelles – s'imbriquent pour conduire à un risque élevé de décrochage, quand ce n'est pas une rupture de formation avérée. Pour y pallier, cela nécessite un travail de restauration autour de trois dimensions afin de revenir vers la formation, le plus souvent dans le cadre de mesures de préqualification proposant une « pédagogie du détour » (cf. point 3.2.3) qui ambitionne de combler des difficultés, mais également (voire principalement) de transformer la posture des jeunes pour en adopter une plus compatible avec la poursuite d'une formation (travail institutionnel de conversion, cf. point 3.2.4). Ces mesures visent à fournir :

1. **une possibilité de travail sur soi et des attentes qu'on a envers soi.** Il s'agit d'une transformation (conversion) du jeune 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) ;
2. **un cadre et un tissu de liens qui soutiennent, permettant un travail 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 opère (p. ex. rapport à l'adulte – enseignants vs autres adultes, types d'activités – scolaires ou pas, réelles ou exercices) ;
3. **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.

La continuité des liens et du soutien

En principe, tous les jeunes changent de dispositif au terme de chaque année scolaire et, dans la plupart des cas, cela signifie aussi la perte du lien avec les personnes encadrantes. Cette perte n'est pas forcément vécue par les jeunes de façon négative (ou du moins exprimée comme telle dans les entretiens), et semble plutôt acceptée comme un état de fait avec lequel il s'agit de composer. Dans certains cas, des circonstances particulières permettent de maintenir le lien, alors apprécié des jeunes (p. ex. Clara, dont l'enseignante à l'ECG était sa doyenne au CO). Dans d'autres, les jeunes restent dans le même dispositif et peuvent alors négocier sa continuité, à l'instar de Raphaël (T2, SEMO) : « *C'était une de mes demandes, c'était de pouvoir garder la même conseillère, parce que je m'entends bien avec elle, et c'est elle qui m'a suivi pendant quasiment un an* ». Dans d'autres cas encore, le lien est maintenu de façon délibérée par un ou une professionnelle qui continue de soutenir le ou la jeune hors du cadre strict de son mandat (Didier, T2, SEMO).

Le départ d'un dispositif n'implique cependant pas qu'il n'existe pas une continuité du soutien. Lorsque nous les rencontrons pour la deuxième ou pour la troisième fois, les jeunes mentionnent de nouveaux professionnels, avec qui ils et elles ont noué des liens plus ou moins forts, personnalisés et soutenants. Ces nouvelles relations sont alors évaluées à l'aune des liens passés, mais aussi en regard du nouveau contexte de formation, par exemple dans la découverte des relations dans le monde professionnel (p. ex. Ashley et Zélie qui sont entrées en apprentissage) ou qui s'y apparentent (Clara, qui après une année de préparatoire ECG, poursuit la préqualification dans un dispositif externe [ABX]).

Les jeunes interviewés peu après leur entrée en formation (en T2 ou T3) témoignent en général d'une vision assez positive de ces nouvelles relations et des possibilités de soutien qui en découlent. Assia (T3) affirme ainsi :

Ma formatrice, elle est là. Chaque apprenti a une commissaire aussi. Le commissaire d'apprentissage donc, qui permet de suivre aussi l'apprenti en dehors de l'institution dans lequel on fait l'apprentissage. Donc franchement, on peut tout lui dire, voilà. Et puis oui, sinon mes collègues d'école, des collègues de travail, oui, je peux leur poser des questions et franchement, toute l'équipe que j'ai sont très ouverts. Franchement, ils sont là pour moi. Si je pose une question, si je comprends pas quelque chose, j'ai besoin d'aide, ils sont là.

Ce vécu semble assez caractéristique d'une période marquée par un certain enthousiasme lié à l'insertion dans une filière certifiante, où les jeunes n'ont pas encore expérimenté de difficultés particulières en lien avec la formation. Avec le temps pourtant, il arrive aussi que les relations se péjorent, notamment entre apprentie et formateur ou formatrice (Julie, T3, CFC ; Zélie, T3, CFC), ou que le ou la professionnelle de référence ne puisse pas continuer d'assumer son rôle de soutien (la formatrice d'Ashley, absente pour des raisons de santé en T3). Certains jeunes peuvent alors se retrouver démunis dans leur formation, avec des solutions de relais temporaire (Ashley, suivie désormais par sa référente RH dans l'entreprise, qui n'est cependant pas formatrice d'apprentis), tentant parfois d'activer d'autres soutiens institutionnels (sans succès pour les commissaires d'apprentissage, voir Julie et Zélie) ou s'appuyant sur des collègues pour les aider au quotidien (Ashley). La situation des jeunes apparaît alors relativement fragile, comme l'illustrent plusieurs propos, montrant la nécessité de garantir un soutien pérenne au-delà de l'insertion.

Plus largement, cette continuité du soutien est aussi, dans une certaine mesure, rendue possible par le fait qu'il est aussi souvent porté par d'autres actrices et acteurs qui entourent les jeunes en préqualification (professionnelles et professionnels, familles, pairs, etc.) (cf. point 3.1.2).

Entrer en formation certifiante et s'y maintenir jusqu'au diplôme, du point de vue des jeunes : entre résistance et vulnérabilité

Objectivement, les parcours de formation des jeunes du préqualifiant sont variés, rarement linéaires et souvent jalonnés de difficultés (cf. point 3.1.1). Le suivi longitudinal qualitatif, à travers la conduite de trois séries d'entretiens auprès de ces jeunes, permet d'analyser de manière plus fine leurs parcours individuels et de saisir les vécus de leurs trajectoires.

Un premier aperçu global (cf. Annexe 2) montre que parmi les 52 jeunes que nous avons interviewés, 23 sont entrés en formation certifiante (CFC ou AFP) à l'issue d'une année passée en préqualification (T2)¹⁶, et 11 après deux années de préqualification (T3). À noter également :

- 6 jeunes qui, entrés en formation certifiante en T2, ont arrêté leur formation en T3 ;
- 17 jeunes qui, entrés en formation certifiante en T2, poursuivent leur formation en T3 (parmi lesquels 4 redoublent leur première année, dont un pour passer d'une formation AFP à CFC).

Subjectivement, leurs récits (entretiens T1-T2-T3) donnent également à voir cette complexité (cf. point 3.1.1). Pour celles et ceux qui ont connu cette entrée (généralement en formation duale), si celle-ci est vécue comme un véritable « changement de monde » (Berger & Luckmann, 1992) lors de leur première année d'apprentissage, la deuxième année apparaît souvent comme plus difficile, à l'instar de Zélie, apprentie en coiffure : « *C'est dur, c'est un métier compliqué* » (T3). Les jeunes expérimentent le monde professionnel, avec ses nouvelles exigences (p. ex. clientèle exigeante, patron pointilleux) et ses pénibilités (p. ex. tâches répétitives, fatigantes et parfois ingrates, horaires de travail conséquents ou irréguliers). S'ajoutent souvent aussi de nouveaux défis liés à des événements de leur parcours de vie (problèmes de santé, entrée dans la vie adulte sans soutien familial ou institutionnel, etc.). Pour illustrer ces vécus de trajectoires de formation, le portrait de Zélie est détaillé ci-après. La jeune a décroché sa place d'apprentissage relativement aisément, mais éprouve ensuite des difficultés durant sa formation et sur son lieu de travail, allant jusqu'à changer d'employeur à trois reprises.

¹⁶ Les autres jeunes rencontrés en T2 : vingt-cinq jeunes poursuivent une année supplémentaire dans une mesure préqualifiante ; quatre jeunes ont quitté le système de formation genevois sans qualification et pour des raisons diverses (une jeune effectue un échange linguistique à l'étranger d'une année ; une jeune sans papiers a quitté la Suisse ; deux jeunes sont devenus majeurs et plus contraints à suivre une formation – l'un des deux souhaite entrer sur le marché de l'emploi).

Zélie : après une entrée en apprentissage rapide, l'expérience d'un monde professionnel plus « dur » - Éléments contextuels du parcours scolaire de la jeune

Zélie connaît une scolarité linéaire à Genève (pas de redoublement), jusqu'à un changement d'établissement en 11^e CO. Elle rapporte à ce propos une situation de harcèlement, témoignant d'une mauvaise intégration scolaire qu'elle a connue tout au long de son parcours : « *[Cette situation], je l'ai aussi eue en primaire. De toute façon, moi, l'école, ça a toujours été compliqué, depuis toute petite. J'ai toujours eu des problèmes relationnels.* » Cette expérience de harcèlement conduit la jeune à ne plus se rendre régulièrement à l'école (au CO), provoquant un changement de filière (passant de la 10^e LC à la 11^e CT). À l'issue de sa scolarité obligatoire, Zélie n'a pas les notes suffisantes pour poursuivre en formation qualifiante (elle mentionnera, par ailleurs, qu'elle ne souhaitait pas faire des études) et est inscrite au CFPP (T0). En entretien, la jeune rapporte s'absenter régulièrement également durant cette année-là, mais pour d'autres raisons (apprentissages de matières principalement scolaires ou déjà vues au CO, démotivation).

Nous la rencontrons l'année suivante, admise en classe préparatoire professionnelle de coiffure (T1). Lors de ce premier entretien, Zélie évoque à la fois son année précédente au CFPP et son expérience dans cette deuxième année de préqualification. Sa description de ce nouveau dispositif s'oppose en tout point avec le précédent : Zélie apprécie les activités proposées, axées sur la pratique et engageant le corps, dans un domaine professionnel qui lui plaît. Si globalement, l'année au CFPP assurait un lien institutionnel et la préservant d'un risque de décrochage, la jeune estime le soutien à l'entrée en formation certifiante proposé insatisfaisant. Ce faible soutien est en partie lié à son refus de participer à la mesure (« *je n'allais même pas en classe, presque* »), qui non seulement n'était pas voulue, mais en plus lui donne le sentiment de stagner dans ses apprentissages et son parcours. Zélie assimile le CFPP à l'expérience scolaire (même si elle rapporte avoir réalisé des stages) et estime que le programme proposé manque de cours d'anglais et gagnerait à être renforcé par davantage de temps dédié à l'orientation, ou ce qu'elle nomme « *la connaissance des métiers* ». Enfin, Zélie décrit une situation d'isolement social pendant cette période, prolongeant ainsi son expérience scolaire (harcèlement). Elle est cependant très soutenue par sa mère et par le réseau familial, grâce auquel elle découvre la classe préparatoire coiffure.

Entrer en formation certifiante (entretien T2) : des stages en classe préparatoire professionnelle aboutissant à une proposition d'apprentissage

Lors de son année en classe préparatoire professionnelle de coiffure, Zélie a effectué trois stages. Deux d'entre eux se sont bien déroulés et ont débouché sur une proposition d'apprentissage. Contrairement à plusieurs jeunes qui se portent candidats aux apprentissages et reçoivent de nombreux refus, Zélie raconte avoir dû choisir entre deux offres. Au moment du premier entretien, la jeune narre cet épisode comme un aboutissement, une situation dans laquelle elle n'a plus que des formalités pour concrétiser son insertion : « *Et il faut juste que je signe. Il faut que j'aie encore mes deux carnets, donc je vais attendre. Mais oui, je vais signer* ».

Cela lui permet de se projeter concrètement à court terme (« *...et je vais commencer en août* »), mais fait aussi naître des appréhensions liées au nouveau rythme qu'elle devra prendre et à la perspective de devoir se confronter à des clients (nouveau type d'interaction avec des adultes) face auxquels elle sait qu'elle devra s'« *ouvrir* » (soit une anticipation de nouvelles dispositions à acquérir).

Mais la perspective d'entrer en formation ouvre aussi la possibilité de se projeter à plus long terme dans une insertion professionnelle plus assurée (rester dans le même salon), voire plus émancipatrice (à son compte) avec des espoirs d'ascension sociale et professionnelle (avoir ses propres employés) : « *Une fois que j'ai fini mon apprentissage, je pense encore travailler là-bas, enfin s'ils veulent encore de moi. Travailler encore un petit moment. Puis après, j'aimerais bien essayer d'ouvrir un salon, et voilà, et être à mon compte et avoir des employés et tout* ». Zélie se projette aussi dans un perfectionnement professionnel en évoquant l'idée d'une formation supplémentaire en soins esthétiques. Dans les faits, l'entrée en formation a permis de mieux découvrir le monde professionnel, entre-aperçu durant le stage. Les changements anticipés par Zélie vont en partie se concrétiser. Au moment du second entretien (T2), elle indique ainsi vivre à un nouveau rythme (travail du lundi au samedi 9h-19h, cours le mercredi) et affronter des craintes et des angoisses liées aux contacts avec les clients et à la pénibilité du travail (notamment des activités qu'elle n'avait pas forcément anticipées, comme devoir faire le ménage).

Poursuivre sa formation et s'y maintenir (entretien T3) : des dispositions à la résistance, et l'envie de changer de métier

Lors du second entretien (T2), Zélie effectue son apprentissage chez sa première employeuse. L'entretien a lieu en milieu d'année (en mai), et la jeune décrit sa situation comme celle d'un changement assez profond, vécu à la fois positivement (sentiment de progresser et d'apprendre de nouvelles choses) et négativement (difficultés, épreuves professionnelles). Persévérer en formation, c'est dès lors se transformer (elle estime avoir « *énormément changé* ») mais aussi devoir se conformer en acceptant les contraintes, les difficultés et les épreuves du monde professionnel : « *Après oui, ce n'est pas toujours facile. Mais j'essaye de prendre sur moi. Puis je me dis, de toute façon, enfin on est obligés quoi, c'est le travail* ».

Zélie a acquis de nouvelles dispositions pratiques dans les relations avec les clients (« *...même dans la manière de parler aussi avec les clients. J'étais très timide, je n'osais pas parler. Maintenant, limite je parle trop* ») et dans les gestes techniques : « *Sur les clients, je fais shampoing, brushing, des boucles à la plaque, lisser, appliquer la couleur en racine sur les longueurs... Faire des soins aussi. Parce qu'on fait des soins kératine, enfin pour nourrir le cheveu, avec la plaque infrarouge. Même les lissages au tanin je pense. Je n'ai jamais fait, mais elle a dit que je pourrais faire si une cliente, elle veut* ». Enfin, elle a également développé des compétences critiques vis-à-vis des savoirs théoriques dispensés à l'école :

SRED : Vous pouvez donner votre avis, en disant, par exemple : « *Je préfère une coupe comme ça ?* »

Zélie : Oui, on peut donner notre avis.

SRED : En disant : « *Selon votre visage, ça va moins...* » ?

Zélie : Selon le visage, oui. Mais on ne va pas dire : « *Oui, ça ne va pas vous aller* », quoi. Ça ne se fait pas.

SRED : Oui, mais ça, vous l'avez déjà appris l'année dernière ? De comment...

Zélie : Oui, on apprend par exemple... Par exemple, à l'école on apprend si c'est un visage rond, elle ne peut pas avoir les cheveux courts. Ça ne va pas normalement. Si elle a envie... Et puis, il y en a à qui ça va très bien. Donc les règles de l'école, ce n'est pas forcément toujours le cas dans la vraie vie.

En termes de soutien, Zélie rapporte en bénéficiant de la part de sa formatrice, même s'il s'avère limité et fragilisé par la concurrence entre Zélie et un autre apprenti. Ce sentiment de concurrence peut relever de la dynamique des interactions au travail, mais Zélie l'attribue surtout à elle-même : « *Je suis très à me comparer aux autres et à me sous-estimer...* ». En effet, elle tend à s'engager dans une forme de compétition avec autrui.

Les relations au travail s'avèrent également éprouvantes avec sa patronne. La jeune décrit une situation asymétrique dans laquelle elle est soumise à l'humeur de cette dernière (« *...après, bon, il y a des jours avec, ou il y a des jours sans, quoi. Comme si elle, elle est de mauvaise humeur, je vais le ressentir* »). Cette relation est toutefois plus proche qu'avec ses enseignants, d'une manière générale, auprès desquels elle ne se confiait pas (« *ils savaient des petits trucs, mais je ne vais pas parler de ma vie. Alors qu'avec ma patronne, je raconte...* »).

Persévérer en formation, c'est aussi se projeter ailleurs, à la fois par obligation (sa patronne ne va pas prolonger son contrat au-delà de l'apprentissage) et par aspiration, notamment à sortir d'une relation de travail un peu oppressante en devenant indépendante ou en changeant de salon (une opportunité obtenue grâce à des relations familiales : « *C'est un homme qui gère le salon, puis c'est un pote à mon père en plus* »), voire en changeant de métier (travailler dans le domaine immobilier). En même temps, elle aspire aussi à un développement professionnel en restant dans la coiffure ou dans un domaine apparenté (« *travailler dans le grand luxe* »). Cette volonté de changer peut être vue comme un trait de personnalité préexistant, mais peut également se comprendre comme l'intériorisation d'une nécessité caractéristique du monde du travail (la flexibilité).

Lorsque nous rencontrons la jeune pour la troisième fois (T3), elle effectue sa troisième année d'apprentissage. Zélie se trouve toujours dans le même salon que l'année précédente, après avoir changé de salon (et de patronne) la première année d'apprentissage (relations difficiles et désaccords contribuant à ce changement). Elle explique expérimenter un métier difficile, mais tenir le coup. En plus d'éprouver des difficultés sur son lieu de travail, Zélie est très critique quant aux manières de former actuellement les futurs coiffeurs et coiffeuses (enseignement inadéquat, remarques sexistes ou dénigrantes envers les jeunes apprenties) et pointe le manque de soutien aux élèves. Plus globalement, elle déplore cette situation de souffrance en contexte de formation que vivent de nombreuses apprenties de sa classe (mais ce ne serait pas le cas la concernant). Cette situation engendrerait de la démotivation

et des remises en question (finir son apprentissage ou y mettre un terme ?). Zélie témoigne aussi de l'impuissance exprimée par ses camarades et elle-même dans leur quête de solutions et d'aides (vers qui se tourner ?).

Bien qu'elle apprécie beaucoup ce métier, Zélie ne se voit pas coiffeuse toute sa vie pour plusieurs raisons. Elle évoque la pénibilité du travail (la charge horaire – horaires de travail pas toujours compatibles avec la vie privée, peu de vacances ; les contraintes physiques – être debout toute la journée ; les tâches les moins nobles à exécuter – faire le ménage, passer le balais, ...), ainsi que la faible rémunération. Par ailleurs, la jeune a en vue un projet de voyage qui lui permettrait d'apprendre l'anglais (un vœu déjà exprimé en T1) et le souhait d'entrer dans la vie adulte (s'autonomiser par rapport à sa famille, vivre dans son propre logement). En termes de formation, Zélie aspire à s'orienter dans le domaine de l'architecture (architecture et/ou d'intérieur), mais ce n'est pas encore très clair pour elle. Surtout, elle ne sait pas si cette voie lui est ouverte (en termes de conditions d'accès ; admission à ces études). Elle semble relativement déterminée à se réorienter, une fois son diplôme en poche (consciente de son importance), mais semble quelque peu démunie en termes de ressources pour l'aider dans ce cheminement souhaité (mis à part le soutien moral de sa mère, elle ne connaît pas de personnes pouvant l'aider et ne sait pas exactement où aller chercher des informations et conseils).

Finalement, peu après notre dernier entretien (T3) Zélie a quitté le salon de coiffure pour terminer son apprentissage dans un autre salon. Ainsi, la jeune aura changé d'employeur à la fin de chaque année d'apprentissage, témoignant des difficultés éprouvées sur son lieu de travail et de la fragilité de son insertion professionnelle. Le maintien en formation se fait donc, dans son cas, sous le risque constant d'une rupture.

3.2.6 Avoir 18 ans : l'enjeu du passage à la majorité et l'entrée dans la vie adulte sans diplôme

Interrompre (ou risquer d'interrompre) prématûrement toute formation au tournant de sa majorité

L'interruption (ou le risque d'interruption) de toute formation se fait le plus souvent autour de l'accession à la majorité, période charnière de changement, de perspectives, de nouveaux droits et de devoirs, d'environnement, etc. (Van de Velde, 2014). La situation de décrochage ou le fait de fréquenter une mesure de préqualification laisse souvent présager une transition à l'âge adulte entravée ou rendue moins évidente. Le passage à la majorité apparaît comme un seuil que les jeunes souhaitent, et qu'ils et elles redoutent également, une promesse d'une émancipation à la fois recherchée et inquiétante : « *Je n'ai pas envie de me retrouver sans travail à 18 ans. Et parce que... je ne sais pas, j'ai envie d'être autonome, j'ai envie de travailler... Pas ne rien faire de ma vie* » (Armelle, T1, PI).

Après la majorité, le décrochage se combine plus souvent avec d'autres transitions. Les récits des jeunes, mais également ceux de professionnels et professionnelles qui les encadrent, mettent en exergue des difficultés d'insertion sociale et économique plus fréquentes (p. ex. précarité, logement, accès à une vie autonome) et des difficultés d'un système d'encadrement qui change, voire s'affaiblit (p. ex. mesures spécifiques pour mineurs qui prennent fin, même si parfois elles débouchent sur d'autres types de mesures) (Cecchini, Scalabrin, Rastaldo et Mouad, 2023). Le passage à la vie adulte constitue aussi une entrée dans un univers d'insertion moins balisé pour les jeunes (et leurs familles) : « *Alors franchement, ça serait possible de faire quelque chose pour les majeurs ? Parce que quand on a 18 ans, tout à coup il y a plein de trucs qui ne sont plus possibles, on nous met des bâtons dans les roues, on peut plus avoir des aides...* » (Ashley, T1, CapF).

Pour ces jeunes, le passage à la majorité rime souvent avec une émancipation comprenant un risque d'insertion compliquée et une maîtrise de leur situation limitée, à l'instar des témoignages de ces deux extraits d'entretiens :

Et en tout cas, moi je sais que si maintenant je m'arrête tout, ou j'arrête l'école, j'arrête le travail et que je reste dehors, je vais repartir comme j'étais il y a deux ans. Et voilà. La seule solution c'est l'armée, si je n'ai rien. (Idir, T1, PI)

Enfin, entrer dans la vie adulte n'est pas exempt d'un risque de précarisation, même lorsque cela se passe bien. Les propos de cette jeune témoignent précisément de la pression causée par l'expérience d'une forme d'indépendance (notamment résidentielle), mais également de la peur d'une certaine précarité : « *Je ne vis plus chez mes parents, je suis toute seule. Mais du coup, je suis au social, parce que je ne peux pas subvenir à mes besoins toute seule* » (Ashley, T1, CapF).

Accéder à un emploi sans diplôme

Entrer dans la vie active sans diplôme, ou avec juste un premier diplôme de type élémentaire (p. ex. AFP, cf. Ducrey et al. 2022), expose les jeunes à vivre un double décalage.

D'une part, le niveau de formation de la plupart des autres jeunes de la même génération est plus élevé : à Genève en 2020, 88% des jeunes de moins de 25 ans ont un premier diplôme de l'ESII (RIS G1, 2023) et en une vingtaine d'années environ, le nombre de jeunes ayant un diplôme supérieur a doublé et est devenu majoritaire. Alors que le diplôme de niveau tertiaire représente la norme des jeunes sur le marché du travail, pour les décrocheurs, l'entrée dans la vie active se fait avec le sentiment de n'avoir pas réussi à s'associer aux autres jeunes qui ont avancé dans leur parcours de formation, en ayant obtenu *a minima* une première certification.

D'autre part, ces jeunes sont en décalage avec les attentes des employeurs susceptibles de les engager. En effet, dans une économie fortement tertiarisée, les emplois qui se développent exigent des formations importantes et toujours fortement calées sur des performances scolaires (Rastoldo et al. 2021). À Genève et en Suisse, le nombre d'emplois est en croissance continue (OCSTAT, 2022a), mais le marché de l'emploi est de plus en plus demandeur de hautes qualifications. Depuis 2018 à Genève, plus de la moitié des résidents de 25 à 44 ans (55%) possède un titre de formation supérieure (OCSTAT, 2022b). En Suisse, pour les 25-34 ans, ce taux est passé de 26% en 2000 à 52% en 2021 (OCDE, 2022) (*Fig. 12*).

Dès lors, la transition à la vie active des jeunes sans diplôme ou avec un diplôme élémentaire est risquée. L'insertion professionnelle est marquée par la précarité des périodes d'emploi qu'ils et elles parviennent à décrocher, des périodes souvent discontinues (ce qui ne leur garantit par ailleurs pas la possibilité de toucher des indemnités de chômage). En 2021, en Suisse, 65% des jeunes sans qualification de 24 à 34 ans étaient en emploi contre environ 90% pour ceux et celles qui avaient une qualification (secondaire II ou tertiaire). Entre 2011 et 2021, le taux d'emploi a baissé pour les jeunes sans qualification (de 70% à 65%) alors qu'il est resté stable pour les autres (*ibid.*).

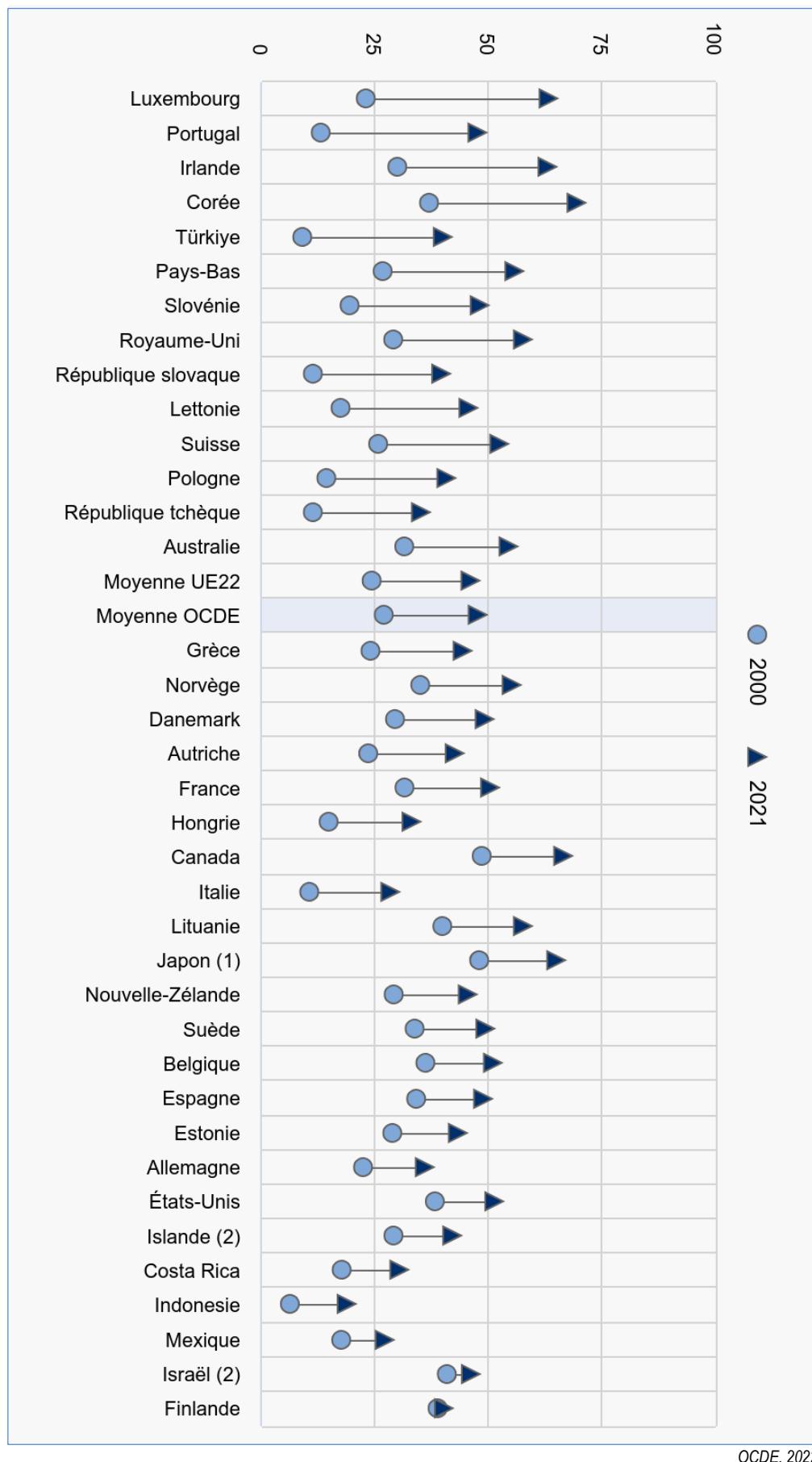
L'absence de diplôme surtout, et dans une moindre mesure un diplôme élémentaire, présente un risque de ne pas réussir à entrer sur le marché du travail notablement majoré. Les titulaires d'une AFP sont comparativement plus nombreux que les détenteurs d'un CFC à connaître des périodes de recherche d'emploi (RIS, H2). En outre, la probabilité d'être en recherche d'emploi après une interruption de formation est notamment plus haute pour les non-diplômés, comparativement aux jeunes diplômés (multipliée par un facteur 4, p. ex. 24% vs 6% pour les jeunes ayant interrompu leur apprentissage en 2006-2007 [Rastoldo et al. 2009]).

Certaines et certains jeunes parviennent tout de même à s'insérer. Lorsqu'on les interroge, ils et elles précisent souvent trois éléments (*ibid.*).

1. Concernant leur métier : la vente, la restauration, la surveillance et l'entretien sont les domaines professionnels les plus fréquentés par les jeunes sans formation.
2. Les jeunes décrivent une gamme de métiers le plus souvent peu qualifiés, mais également offrant peu de perspectives de qualification.
3. Les emplois décrits par les apprentis et apprenties qui ont interrompu leur formation sont assez souvent sans relation avec la formation interrompue (sauf dans la vente). La capitalisation d'une formation partiellement effectuée paraît dès lors assez difficile, qu'ils et elles aient souhaité changer de domaine professionnel après l'échec en apprentissage, ou qu'ils et elles n'aient pas trouvé d'employeur reconnaissant leur formation partielle.

D'une manière générale, la transition à la vie active est de moins en moins souvent linéaire. Elle est davantage un processus caractérisé par une « fragmentation marquée » (Keller et al. 2010), soit une combinaison mouvante 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). C'est particulièrement le cas des jeunes sans diplôme, qui cumulent, après l'interruption de leur formation, nombre de reprises de formations avortées, d'expériences professionnelles plus ou moins précaires et limitées dans le temps et de périodes sans formation ni emploi (chômage, à la maison, etc.). À titre d'exemple, plus d'un tiers des décrocheurs d'un apprentissage cumulent plus de trois situations différentes dans l'année qui suit le décrochage (Rastoldo et al. 2009).

Figure 12. Évolution du pourcentage des 25-34 ans diplômés du tertiaire, 2000 et 2021



OCDE, 2022

La transition à la vie active sans certification reconnue passe le plus souvent par une période de transition plus longue et probablement plus difficile, nécessitant un temps supplémentaire pour la mise en place du processus de socialisation professionnelle (Dubar et Tripier, 2005). Ainsi, ces jeunes connaissent-ils et elles une stabilisation lente dans l'emploi (Werquin, 1996). Enfin, une minorité d'entre eux et elles connaît des glissements vers la précarité dès l'abandon de la formation (des jeunes exclus durablement de la formation et du travail). Ceci étant dit, il s'agit d'une voie d'intégration qui semble se stabiliser et qui est jugée satisfaisante pour une part, également minoritaire, de ces jeunes. En somme, entrer dans la vie active sans diplôme reste possible, mais cela s'avère risqué et s'effectue dans des conditions souvent péjorées.

Où trouver du soutien après 18 ans ?

Mesures du soutien au sein du DIP

Comme mentionné précédemment (cf. point 3.2.1), la mise en œuvre de FO18 s'est concrétisée, dans le canton de Genève, par une forte extension des mesures préqualifiantes à l'articulation du CO et des filières du secondaire II. Cette recomposition du paysage institutionnel a engendré, d'une part, une extension du nombre de jeunes pris et prises en charge (plus ou moins un doublement des effectifs), et d'autre part, une extension des types de mesures et de leur diversité (internes au DIP la plupart du temps, mais aussi en partenariat avec des organisations externes au DIP).

Cependant, cet espace de la préqualification est organisé essentiellement pour répondre aux problématiques des jeunes de 15 à 18 ans, même si tous et toutes n'appliquent pas strictement de critère d'âge. Comparativement, les possibilités de soutien et d'accompagnement pour se raccrocher à une formation après la majorité semblent moins denses, au niveau du DIP.

Concernant le DIP, c'est CapF qui constitue le principal organe de soutien aux jeunes décrocheurs majeurs. Ces derniers et dernières constituent, par ailleurs, la grande majorité de leur public.

À son entrée par la Cité des métiers (OPFC), ouverte à l'année, CapF propose un soutien individualisé pour entrer dans une formation (principalement professionnelle) à tous les jeunes résidents et résidentes jusqu'à 25 ans (Rastoldo et al. 2016). CapF fait également le lien, y compris pour des jeunes filles et garçons majeurs, vers des mesures collectives de l'OPFC ou de dispositifs partenaires. Dans les faits, environ la moitié des jeunes filles et garçons décrocheurs majeurs passent par cette mesure (sans préjuger de ce qu'ils et elles y font) et un peu plus de la moitié des mineurs suivis par CapF poursuivent cette mesure après leur majorité. Enfin, CapF a une composante interinstitutionnelle entre le DIP, l'office cantonal de l'emploi (OCE) et l'Hospice général. Cela permet de traiter conjointement des problématiques relatives aux risques de précarité, ce qui peut être particulièrement important pour des jeunes adultes.

D'autres mesures de la préqualification du DIP, minoritaires, ne font pas de distinction stricte entre jeunes majeurs et mineurs, la différence résidant dans l'obligation pour les jeunes filles et garçons mineurs d'être en formation. À titre illustratif, les classes préparatoires professionnelles ainsi que les classes de transition professionnelles duals (CFPP) comptent un certain nombre d'élèves majeurs (en 2024-25, 8% dans les classes préparatoires professionnelles et 15% dans les classes de transition professionnelle dual). Soulignons que ces orientations sont fréquemment articulées à un parcours de formation sans interruption, mais pas nécessairement (et le lien via CapF est un moyen de les rejoindre).

Mesures du soutien hors du DIP

Hors du périmètre institutionnel du DIP, les mesures associatives et/ou communales proposant un soutien, un encadrement et des activités à destination des jeunes en difficulté d'insertion et visant à favoriser un retour en formation sont généralement ouvertes aux jeunes majeurs. C'est le cas, par exemple, des dispositifs *BAB-VIA* en Ville de Genève, *ForMe* (semestre de motivation) avec une entrée via CapF, *Projets Emploi Jeunes* en Ville de Carouge, ainsi que *La Barje*.

Différents programmes de retour en formation, au travers de projets visant à « favoriser l'insertion professionnelle par le sport, l'art ou la culture » ont également débuté (16 projets retenus lors de sa mise en œuvre en 2022) dans le cadre du département de la cohésion sociale (DCS).

Enfin, il existe d'autres structures privées qui ambitionnent les mêmes objectifs, telles que *42 Network* à Lausanne (développement informatique, admission sur sélection et suivant le modèle « *peer to peer learning* »), la Fondation Qualife à Genève (soutien à la recherche d'une formation professionnelle et suivi durant la formation) ou encore, plus récemment, le programme *Explore* de la Fondation pour la

promotion et la valorisation de la formation professionnelle (ForPro) propose un accompagnement jusqu'à 25 ans.

Deux enjeux sont à relever pour ces structures : d'une part, rapprocher les jeunes des exigences du marché de la formation (et de celui du travail) et d'autre part, créer, maintenir et élargir des espaces (souvent temporaires) pour faciliter l'insertion des jeunes en difficulté.

4. Conclusion

4.1 Principaux constats et bilans

Aux termes de cette évaluation, cinq principaux constats peuvent être dressés :

1. La mise en œuvre de cette politique publique est bel et bien effective et FO18 a répondu au défi de maintenir un lien de pratiquement toutes et tous les mineurs avec la formation jusqu'à leur majorité (le décrochage des mineurs est réduit à une ou deux dizaines de cas particuliers chaque année). Grâce aux mesures de préqualification, un certain nombre de jeunes parviennent à « rejouer l'épreuve » scolaire (Martucelli, 2006) et à s'insérer durablement en formation. Parmi les 1'049 jeunes suivis, 46% entrent en formation au terme d'une année en préqualification. Quatre années plus tard, 32% des jeunes sont toujours en formation (plutôt en fin de cursus), et 16% ont obtenu un diplôme du secondaire II (souvent après une AFP). L'insertion en formation se réalise après une année, mais parfois deux, voire trois ans de préqualifiant. Pour d'autres jeunes encore, ce lien institutionnel ne suffit pas à l'insertion et leur parcours en préqualification se solde par un décrochage. Quatre ans après, 51% de la cohorte suivie a quitté le système genevois de formation.
2. Comment expliquer ces « échecs de l'insertion » ? Plusieurs explications complémentaires doivent être mobilisées. La première porte sur l'engagement et l'agir des jeunes, qui pour certains ne fréquentent tout simplement pas les mesures, ou s'impliquent peu dans le processus de « conversion » (Darmon, 2011), voire s'en détournent parce qu'ils et elles sont pris par d'autres problématiques, etc. La deuxième piste relève de l'organisation de l'insertion : ces jeunes s'orientent et sont orientés très souvent vers la formation professionnelle duale, mais ils et elles se trouvent alors en concurrence avec d'autres candidats et candidates souvent considérées comme plus « employables » par les entreprises formatrices (p. ex. un jeune qui, après une année de Collège, passe à l'ECG, puis se dirige vers un apprentissage). Bien qu'ayant acquis des dispositions pratiques et identitaires nécessaires à la formation, les jeunes sortis du préqualifiant demeurent en-deçà des attentes toujours à la hausse des employeurs, voire restent stigmatisés par un passé scolaire peu avantageux. La dernière piste d'explication questionne plus particulièrement le système de préqualification : le soutien ne semble pas toujours adapté aux besoins (parfois immédiats) des jeunes, qui pointent des faiblesses en termes de contenu (p. ex. activités trop scolaires, peu exigeantes, répétitives), d'intensité des mesures (p. ex. charge horaire faible) et de soutien à l'insertion (p. ex. peu de contacts avec les entreprises). Le lien institutionnel est en effet maintenu à travers une diversité de dispositifs, qui vise certes à répondre à des besoins diversifiés par des mesures qui diffèrent, mais il soulève par là des enjeux d'équité : là où certaines et certains jeunes bénéficient d'un soutien conséquent et fortement individualisé, d'autres semblent davantage renvoyés à leur propre « motivation » et à leur capacité à mobiliser d'autres soutiens pour faire évoluer leur situation. À cet égard, dans un système de préqualification composé de mesures qui accueillent surtout ou exclusivement des jeunes au sortir du CO alors que d'autres sont réservées à des jeunes qui ont déjà effectué une année de préqualification ou ont interrompu une formation, ainsi que de dispositifs contingentés et de dispositifs non contingentés, les parcours des jeunes sont nécessairement en partie structurés par les besoins de l'institution, qui prennent parfois le pas sur les besoins individuels (et évolutifs) des jeunes.
3. À ses différents échelons (professionnels et professionnelles en contact avec les jeunes, directions des dispositifs, DGESII), l'institution vise à répondre à ces limites ou tensions en faisant évoluer les offres de préqualification, en visant une meilleure lisibilité et une meilleure articulation entre les mesures, etc. Le préqualifiant se donne ainsi à voir comme un système en constante évolution, un laboratoire où sont testés des outils, des mesures, des collaborations. Il est d'ailleurs aujourd'hui soumis à une importante réforme, qui devrait en partie répondre à la nécessité d'individualiser le soutien et l'accompagnement, de le rendre plus flexible et plus lisible pour les jeunes et pour leurs familles. Les premières années de FO18 ont ainsi montré les limites du dispositif mis en œuvre,

signalées par le SRED à travers plusieurs publications (p. ex. *Indicateurs du décrochage*)¹⁷ et présentations internes (p. ex. présentation à la cellule de réalisation du 26.02.2020) et pointées dans un rapport du service d'audit interne (SAI) en octobre 2023, avec la nécessité de le voir évoluer.

4. Pour les professionnels et les professionnelles du préqualifiant : les enjeux pédagogiques, éducatifs (répondre, dans un temps court, à des difficultés souvent construites tout au long du parcours scolaire, remobiliser, revenir à des apprentissages de type scolaire, etc.) et de coordination entre mesures (assurer la transmission des informations, assurer la continuité du suivi) restent actuels.
5. Du point de vue des jeunes : la préqualification se donne à voir comme un champ de tension entre émancipation et conformation, où la possibilité de construire un projet et de choisir sa formation s'efface, pour beaucoup, face à l'impératif d'être choisi (en particulier dans le cadre d'une formation duale). Car bien qu'elle allonge le temps de la transition et de l'épreuve scolaire, FO18 ne libère pas les jeunes du défi d'une insertion rapide, avant la majorité.

4.2 Perspectives de recherche

Loin d'épuiser le sujet, cette recherche ouvre le champ à de nombreuses questions en lien avec un contexte de formation évolutif, visant à lutter contre le décrochage scolaire et à amener un nombre croissant de jeunes à obtenir une première certification. Les pistes d'investigation suivantes sont à mentionner :

- **Formation des adultes.** Alors que la formation obligation jusqu'à 18 ans garantit le maintien d'un lien institutionnel avec le système de formation pour les mineures et les mineurs, un certain nombre de jeunes décrochent tout de même à leur majorité. Une étude portant sur la formation des adultes serait ici pertinente, et pourrait répondre, par exemple, aux questions suivantes : quelles sont les possibilités de certification qui restent ouvertes, par la voie de la formation pour adultes ? Dans quelle mesure celle-ci est-elle utilisée et par quels jeunes ? Comment permet-elle à des jeunes de moins de 25 ans de raccrocher une formation et d'obtenir un premier diplôme ?
- **Travail des professionnels dans le préqualifiant.** Les travaux du SRED réalisés jusqu'ici mettent en évidence des trajectoires-types et des expériences différenciées des jeunes qui passent par des mesures de préqualification. Qu'en est-il des professionnelles et professionnels qui les accompagnent dans ces parcours et dans le travail de conversion vers la formation ? Quels sont leurs profils et leurs besoins, notamment en termes de formation ? L'étude en cours des parcours professionnels permettra de répondre en partie à ces questions, mais le design de recherche retenu (analyse des données SIRH) ne permettra pas de formuler des réponses approfondies à ces questions. Celles-ci restent ouvertes pour d'éventuelles recherches futures.
- **Évaluation des effets (ou non) de la réforme du préqualifiant.** Le préqualifiant constitue un espace dynamique qui connaît une recomposition importante dans le cadre de sa réforme en cours. Évaluer cette réforme et ses effets, notamment sous l'angle des parcours et de l'accrochage des élèves, par exemple, serait judicieux afin de l'ajuster au mieux à ses objectifs.
- **Évolution des indicateurs du décrochage, avec par exemple la création d'un indicateur « absentéisme ».** Les indicateurs du décrochage pourraient être repensés selon l'état des connaissances du phénomène (p. ex. indicateur de l'absentéisme) et selon l'évolution du contexte institutionnel, particulièrement les indicateurs 7 (orientations après le préqualifiant) et 8 (taux de certification après le préqualifiant) en lien avec la réforme du préqualifiant. Par ailleurs, une réflexion plus globale est en cours, en lien avec l'observatoire du décrochage scolaire, pour réfléchir plus fondamentalement à l'opportunité de développer de nouveaux indicateurs, notamment de l'absentéisme scolaire. De tels indicateurs seraient cependant à envisager sous réserve des données disponibles.

¹⁷ <https://www.ge.ch/dossier/analyser-education/observer-analyser-mieux-comprendre/observatoire-du-decrochage-scolaire>.

Références bibliographiques

- Becker, H.S. (1985 [1965]). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Métailié.
- Becquemin, M., Couronné, J. & Mardon, A. (2012). Absentéismes scolaires. *Sociétés et jeunesse en difficulté*, 13. Récupéré le 13 juin 2022 sur <http://journals.openedition.org/sejed/7407>.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1992 [1966]). *La construction sociale de la réalité*. Méridiens Klincksieck.
- Berthelot, J.-M. (1993). *École, orientation, société*. PUF.
- Berthet, T. et al. (2008). *Valeur du diplôme. Place et rôle dans les parcours scolaires et professionnels*. CEREQ.
- Blaya, C. (2010). *Décrochage scolaire. L'école en difficulté*. De Boeck.
- Bonnéry, S. & Renard, F. (2013). Des pratiques culturelles contre l'échec et le décrochage scolaires. Sociologie d'un détour. *Lien social et Politiques*, (70), 135–150. <https://doi.org/10.7202/1021160a>
- Boudesseul, G. (2013). Rupture scolaire. *Céreq Bref*, (317), 1-4.
- Brüderlin, M., Cecchini, A., Evrard, A. & Rastoldo, F. (2020). [*L'école à distance dans les dispositifs genevois de pré-qualification*](#). SRED.
- CDIP (2023). *Valorisation optimale des chances*. Déclaration 2023 sur les objectifs politiques communs concernant l'espace suisse de formation. CDIP.
- Cecchini, A. (2016). [*Interruptions prématuées de formation de niveau secondaire II, la parole aux parents*](#). SRED.
- Cecchini, A. (coll. F. Rastoldo & R. Mouad) (2016). [*CAP Formations et son public. Expériences de retour en formation professionnelle par la structure genevoise de case management*](#). SRED.
- Cecchini, A., Guille, E. & Jendoubi, V. (2017). Formation obligatoire jusqu'à 18 ans : adhésion des acteurs à la mise en œuvre d'une politique de lutte contre le décrochage scolaire (rapport interne). SRED.
- Cecchini, A. & Scalabrin, L. (à paraître). Des jeunes vulnérables et résistants. Une politique publique de lutte contre le décrochage à l'épreuve de leurs parcours et de leurs vécus. Dans S. Parayre, F. Serina-Karsky, & A.-L. Pujol (Éds). *Visages des vulnérabilités. Regards pluridisciplinaires et expérientiels au prisme des acteurs, des trajectoires et des institutions*. L'Harmattan.
- Cecchini, A. & Scalabrin, L. (2023). « J'essaie de trouver pour mon futur... ». Expériences des jeunes qui fréquentent une structure de préqualification. [*Note d'information du SRED, No 84*](#). SRED.
- Cecchini, A., Scalabrin, L., Rastoldo, F. & Mouad, R. (2023a). Vulnérabilités scolaires et premier diplôme – Le décrochage à l'aune de la formation obligatoire jusqu'à 18 ans (FO18). [*Éclairages \(note de synthèse\), No 1*](#). SRED.
- Cecchini, A., Rastoldo, F. & Scalabrin, L. (2023b). Formation obligatoire jusqu'à 18 ans : tensions entre émancipation par la formation et (re)cadrage pour la formation. Dans E. Mutabazi & A. Khanzhananova (Éds), [*Accompagner et prévenir le décrochage scolaire*](#) (pp. 15-37). Le Bord de l'Eau.
- Cecchini, A., Scalabrin, L. & Valarino, I. (2025). *L'absentéisme scolaire au secondaire I à Genève : objectiver et mieux comprendre*. SRED.
- Darmon, M. (2011). Sociologie de la conversion. Socialisation et transformations individuelles. Dans C. Burton-Jeangros & C. Maeder (Éds). *Identité et transformation des modes de vie* (pp. 64-84). SEISMO.
- Dietrich, P., Loison, M. & Roupnel, M. (2010). Articuler les approches quantitatives et qualitatives. Dans S. Paugam (Éds). *L'enquête sociologique* (pp. 207-222). PUF.
- Dubar, C., Tripier, P., & Boussard, V. (2015). *Sociologie des professions* ; 4^e éd. Armand Colin.

- Dubet, F. & Duru-Bellat, M. (2020). *L'école peut-elle sauver la démocratie ?* Seuil.
- Ducrey, F., Hrizi, Y. & Mouad, R. (2022). *Portrait de l'attestation de formation professionnelle à Genève. Regards des jeunes, des écoles et du monde professionnel.* SRED.
- Evrard, A. & Rastoldo, F. (2022). *Suivi des deux premières volées d'élèves passés par le pré-qualifiant depuis la mise en œuvre de FO18.* SRED.
- Faure, S., & Thin, D. (2019). *S'en sortir malgré tout. Parcours en classes populaires.* La Dispute.
- Graud, F., Saunier, E., & Raynaud, A. (2014). Principes, enjeux et usages de la méthode biographique en sociologie. *¿ Interrogations ? Revue pluridisciplinaire de sciences humaines et sociales*, 17.
- Henri-Panabière, G., Renard, F. & Thin, D. (2016). Des détours pour un retour ? Pratiques pédagogiques et socialisatrices en ateliers relais, *Revue française de pédagogie* [En ligne], 183 | avril-mai-juin, mis en ligne le 16 décembre 2016, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4168> ; DOI : 10.4000/rfp.4168
- Keller, A., Hupka-Brunner, S. & Meyer, T. (2010). *Parcours de formation post-obligatoire en Suisse : les sept premières années.* Unibasel, TREE.
- Lascoumes, P. & Le Galès, P. (2012). *Sociologie de l'action publique.* 2^e édition. Armand Colin.
- Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles.* Armand Colin.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve : l'individu dans la France contemporaine.* 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*, 14. Récupéré le 14 décembre 2022 sur <https://journals.openedition.org/sejed/7705>.
- Mouad, R., Rastoldo, F. & Scalabrin, L. (2024). « Jeunes en situation difficile de formation : analyser leurs parcours et comprendre leurs discours ». Dans V. di Paola & C. Guittot (Éds). *Crises et transitions : quelles données pour quelles analyses ?* (pp. 237-248). Céreq.
- OCSTAT (2022a). *Indice de l'emploi en équivalents plein temps en Suisse et dans le canton de Genève, depuis 2001.* Extrait le 11 octobre de https://www.ge.ch/statistique/graphiques/affichage.asp?filtreGraph=06_02&dom=1
- OCSTAT (2022b). *Niveau de formation et qualifications.* Extrait le 11 octobre de https://www.ge.ch/statistique/domaines/apercu.asp?dom=15_03
- OCDE (2022). *Diplômés de l'enseignement supérieur.* Extrait le 11 octobre de <https://data.oecd.org/fr/eduatt/diplomes-de-l-enseignement-superieur.htm#indicator-chart>
- Paillet, P., & Muccielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales.* Armand Colin.
- Paugam, S. (2023). *L'attachement social : formes et fondements de la solidarité humaine.* Seuil.
- Petrucci, F. & Rastoldo, F. (2014). Jeunes abandonnant prématurément leur formation au secondaire II à Genève. *Note d'information du SRED, N° 62.* SRED.
- Petrucci, F. & Rastoldo, F. (2015). *Interruptions prématuées de la formation à Genève. Résultats de l'enquête auprès des jeunes décrocheurs.* SRED.
- Petrucchi, F. (coll. F. Rastoldo & E. Roos). (2024). *Séparer pour adapter l'enseignement : quand la solution devient le problème. L'effet de l'enseignement sur les acquis scolaires dans les filières du cycle d'orientation genevois.* SRED. <https://www.ge.ch/document/36887/telecharger>
- Rastoldo, F., Amos, J. & Davaud, C. (2009). *Les jeunes en formation professionnelle. Rapport III : le devenir des jeunes abandonnant leur apprentissage.* SRED.
- Rastoldo, F., Mouad, R. & Cecchini, A. (coll. A. Evrard, Y. Hrizi & H. Baillon) (2016). *CAP Formations, structure genevoise de case management pour un retour en formation professionnelle.* SRED.
- Rastoldo, F. (2021). *Évolution de la formation duale à Genève : quelques balises.* SRED.

- Scalambrin, L., Rastoldo, F., Cecchini, A. (coll. A. Evrard). (2022). *Des stages de formation professionnelle en fin de CO. Évaluation de la classe pilote ESI-ESII*. SRED.
- Schuwey, C., & Knöpfel, C. (2014). *Nouveau manuel sur la pauvreté en Suisse*. Caritas.
- SRED (2024). *Indicateurs du décrochage de la formation*. SRED. [Indicateurs du décrochage de la formation | ge.ch](https://www.ge.ch/document/11038/telecharger)
- SRED (2025). *Transitions vers l'enseignement secondaire II. Repères et indicateurs statistiques, D4*. Récupéré le 27 mai 2025 de <https://www.ge.ch/document/11038/telecharger>
- Van de Velde, C. (2014). Devenir adulte : sociologie comparée de la jeunesse en Europe. PUF.
- Werquin, P. (1996). Les jeunes et le travail. *Informations sociales*, 51, 2-125.

Annexes

Annexe 1. Lettre de mission



REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE

Département de l'instruction publique, de la culture et du sport

La Secrétaire générale

Mandat

EVALUATION DU PREMIER DÉPLOIEMENT DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA FORMATION OBLIGATOIRE JUSQU'À 18 ANS (FO18)

Contexte

L'article 194 de la nouvelle constitution stipule que "la formation est obligatoire jusqu'à l'âge de la majorité au moins"; son entrée en vigueur est prévue au plus tard en 2018. Dès la rentrée scolaire 2018, tous les mineurs habitant sur le canton devront donc être inscrits à une formation qualifiante ou pré-qualifiante du degré secondaire II.

La formation obligatoire jusqu'à 18 ans (FO18) représente un levier important dans la lutte contre le décrochage scolaire et pour une certification du plus grand nombre. Elle vise en particulier les 10 à 15% de jeunes gens qui sortent du système sans formation à Genève. Il s'agit de resserrer les mailles du filet pour proposer une structure d'orientation et une prise en charge adaptée à chaque individu. Ce changement majeur concernera non seulement les jeunes et leur famille, mais également l'ensemble des acteurs de la formation.

Il est prévu que la concrétisation de cette norme se traduise par :

- un suivi renforcé de l'élève : il ne sera plus possible de laisser sans projet ni solution un jeune mineur;
- la suppression du verrou qui limite à une année la transition (Centre de la transition professionnelle (CTP), préparatoires) sans toutefois reproduire la même offre;
- une nouvelle offre de formation pré-qualifiante, dont le but est de préparer le jeune à entrer dans une filière de formation professionnelle qualifiante: des formations pré-professionnelles axées sur les gestes métiers, des stages par rotation ainsi qu'une offre modulaire. Dans tous les cas, il est prévu un renforcement des compétences fondamentales (français, maths, culture générale);
- un rôle élargi de CAP Formations en tant que guichet unique pour les jeunes en rupture de formation en collaboration avec les partenaires du DIP;
- un lien plus étroit entre le cycle d'orientation (CO) et l'enseignement secondaire II, notamment pour le suivi des élèves de 11ème en difficulté;
- l'évolution progressive du CTP, qui devient le Centre de formation pré-professionnelle (CFPP).

Afin d'évaluer dès les premières années de son déploiement la mise en œuvre de la formation obligatoire jusqu'à 18 ans et ses effets, la secrétaire générale du département de l'instruction publique, de la culture et du sport (DIP) mandate le service de la recherche en éducation (SRED).

Objectifs

L'évaluation de FO18 articule trois volets. Le premier volet concerne la phase préparatoire, avant l'entrée en vigueur de FO18 à la rentrée scolaire 2018. Le deuxième volet de l'évaluation s'intéresse au premier déploiement de la mise en œuvre pour détermination des ajustements du dispositif. Le troisième volet de l'évaluation servira à mesurer l'impact de FO18 à moyen terme, après 5 à 6 ans d'application environ.

Le deuxième volet de l'évaluation de FO18 a pour objectifs généraux:

1. de mettre en évidence les effets de la mise en œuvre de FO18 sur les parcours de formation des jeunes;
2. de documenter les offres de formation (qualifiante ou pré-qualifiante) des acteurs institutionnels impliqués, au sein du DIP ou non, et d'en mesurer l'adéquation du point de vue d'une part des professionnels ayant des responsabilités dans le suivi des élèves et, d'autre part, des jeunes concernés et de leurs familles.

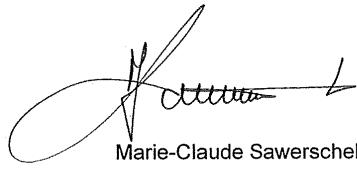
Modalités

La méthodologie, le déroulement du projet avec un calendrier, ainsi que les livrables sont précisés dans un plan de projet élaboré par le SRED et validé par la secrétaire générale.

Délai

L'évaluation du premier déploiement de FO18 s'intéresse aux trois premières années de sa mise en œuvre; elle couvre donc les années scolaires 2018 à 2020. Les résultats devraient faire l'objet de plusieurs restitutions, ainsi que de plusieurs livrables articulés de manière à pouvoir discuter à diverses reprises des résultats sectoriels avec le mandant et les instances concernées afin de fonder d'éventuels ajustements du dispositif.

Date: 1.12.2017



Marie-Claude Sawerschel

Annexe 2. Portrait synthétique des jeunes interviewés

	Parcours de formation					Situation personnelle, telle qu'évoquée spontanément par les jeunes			
Prénom fictif	T0 2020-21	Mesure T1 2021-22	Mesure T2 2022-23	Mesure T3 2023-24	Mesure T4 2024-25	Difficultés scolaires (hors performance)	Problèmes de santé	Situation familiale	Situation familiale, socio-économique et administrative
Adrien	Prépa ECG	PI - Stages par rotation	FO18 - CapF	CapF	1 ^{re} CFC - Technologue en assainissement, dual				
Alex	Prépa ECG	Dispositif externe	CapF - dispositif externe						
Alba	11 ^e LS	1 ^{re} ECG	1 ^{re} ECG	PI - Module Orientation & Insertion	1 ^{re} CFC École de commerce	Absentéisme			Élève sans papiers
Alexia	1 ^{re} ECG	PI - Module vers l'apprentissage	FO18 - CapF	1 ^{re} AFP dual - Aide en soins et accompagnement	2 ^o AFP dual - Aide en soins et accompagnement			Mère soutenante	Vit avec sa mère et son frère
Angelica	10 ^e CT	11 ^e CT	Prépa École de commerce	PI - Module Orientation & Insertion	CapF			Mère soutenante et cadrante	Vit avec sa mère
Antoine	1 ^{re} ECG	PI - Stages par rotation	1 ^{re} CFC Carrossier-peintre dual	2 ^o CFC Carrossier-peintre dual	3 ^o CFC Carrossier-peintre dual			Parents soutenants	Vit avec ses parents
Aurélie	11 ^e LC	11 ^e LC	1 ^{re} ECG	PI - Module Orientation & Insertion	Explore	Absentéisme à l'ECG			Vit avec ses parents
Arthur	11 ^e LC	1 ^{re} ECG	1 ^{re} ECG	PI - Module Orientation & Insertion	1 ^{re} CFC opérateur en informatique dual	Absentéisme à l'ECG		Parents peu présents	Vit avec ses parents
Arun	ECG adultes	CapF	CapF					Pression parentale à la formation, mais pas de réel soutien	Vit avec ses parents
Armelle	1 ^{re} ECG	PI - Module Vers Apprentissage	1 ^{re} CFC Assistant socio-éducatif, dual, puis départ sans indication			Rupture de contrat d'apprentissage		Rupture puis reconstruction progressive d'un lien avec ses parents. Soutien de sa belle-mère pour la garde de son enfant. Soutien de son compagnon.	Suivie par Point Jeunes, en foyer d'urgence puis vit avec son compagnon et sa fille dans un appartement
Assia	1 ^{re} ECG	PI - Module vers l'apprentissage	FO18 - CapF - Dispositif externe	1 ^{re} CFC Assistante en soins et santé communautaire, dual	2 ^o CFC Assistante en soins et santé communautaire, dual	Hyperactivité (pas de mesure de soutien)		A connu un suivi par le SPMi (AEMO) au CO, parents très soutenants	Vit avec sa mère
Ashley	USA	CFPF – 1 ^{re} CFC dessinateur architecte (dual), puis CapF	1 ^{re} CEC - MP1, Économie et services, type Économie, bilingue anglais, DU [CFC+MP]	2 ^o CEC - MP2, Économie et services, type Économie, bilingue anglais, DU [CFC+MP]	3 ^o CEC - MP2, Économie et services, type Économie, bilingue anglais, DU [CFC+MP]	Absentéisme durant sa 2 ^e année de CFC	Maladie oculaire	Difficultés familiales mais soutien de la part d'une de ses tantes	Suivie par Point Jeunes, en foyer pour femmes puis en colocation dans un logement indépendant.
Célia	1 ^{re} CFC Assistante dentaire, dual	CFP – Santé - Social classe préparatoire	1 ^{re} CFC Assistante dentaire, dual	2 ^o CFC Assistante dentaire, dual	3 ^o CFC Assistante dentaire, dual			Mère soutenante	Vit avec sa mère (ou ses deux parents ?)

Clara	11 ^e CT	ECG Classe préparatoire	PI - Stages par rotation	CFC puis AFP PT - aide-menuisier		Harcèlement au CO	Douleurs dorsales, « retard de développement »	Fort soutien de sa mère pour l'insertion en formation (mère interviewée)	Vit avec sa mère et son frère aîné
Carlos	11 ^e CT	CFP-T - 1 ^{re} CFC PT informaticien, puis PI Stages par rotation	FO18 – CapF	SEMO	CapF			Mère soutenante dans le cadre de la formation	Vit avec ses parents
Daniel	1 ^{re} ECG	PI - Module remobilisation	1 ^{re} CFC cuisinier dual	1 ^{re} CFC cuisinier dual	2 ^e CFC cuisinier dual				Vit avec sa mère
David	11 ^e CT	CFP-SHR Classe préparatoire cuisine	CapF	1 ^{re} AFP employé de cuisine dual	1 ^{re} AFP employé de cuisine dual			Mère soutenante	Arrivé en Suisse en 2017, passé par la classe d'accueil. Vit avec sa mère
Didier	CFPP	CFPP dual	SEMO	CapF	CapF	Absentéisme depuis le CO et décrochage au CFPP	Consommation de cannabis	Bonnes relations familiales	Vit avec ses parents
Emma	11 ^e privé	ACCESS > Prépa ECG	1 an aux USA	PI - Module Orientation & Insertion		Absentéisme lors de la prépa ECG	Anorexie		Décès de son père à l'adolescence (CO), vit avec son frère et sa mère
Elena	11 ^e LC	Prépa CFP arts	1 ^{re} CFC interactive media designer CFP Arts	PI - Module Orientation & Insertion		Dyslexie (mesure de soutien)		Parents soutenants	Vit avec ses parents
Esmée	1 ^{re} ECG	PI - Module Vers l'apprentissage	Dispositif externe	CapF	CapF	Absentéisme à l'ECG	Problèmes de santé à l'ECG	Mère soutenante mais peu cadrante	Vit avec sa mère et ses sœurs
Fadi	10 ^e CT	11 ^e CT	ECG prépa	PI - Module Orientation & Insertion					Vit avec ses parents. Grande précarité économique
Guillaume	1 ^{re} ECG	CFPP - Classe préparatoire mécanique auto-moto	1 ^{re} CFC Mécanicien en maintenance automobile, dual	2 ^e CFC Mécanicien en maintenance automobile, dual	3 ^e CFC Mécanicien en maintenance automobile, dual			Mère très soutenante pour l'insertion en formation, bonnes relations familiales	Vit avec ses parents
Idlir	Prépa ECG	PI - Module vers l'apprentissage	FO18 - CapF	École professionnelle privée		Absentéisme au CO			
Ilyas	CFPP	PI - Stages par rotation	1 ^{re} CFC ASE (mixte) école	2 ^e CFC dual - ASE	3 ^e CFC dual – ASE	Dyslexie (mesure de soutien)		Bonnes relations avec ses parents, soutien de la part de sa sœur pour son insertion	Vit avec ses parents (allophones)
Jade	11 ^e privé	ECG Classe préparatoire	1 ^{re} ECG diplôme	2 ^e ECG diplôme	CapF	Discriminations en contexte scolaire	Anxiété, angoisses	Tensions dues à la formation mais soutien moral	Vit avec sa mère, celle-ci est à l'Hospice général
Jelena	1 ^{re} CFC Fleuriste	SEMO	1 ^{re} CFC Assistante en soins et santé communautaire, dual	2 ^e CFC Assistante en soins et santé communautaire, dual	2 ^e AFP Aide en soins et accompagnement, dual			A interrompu sa formation pour s'occuper de ses parents malades (en 2017)	Parents allophones
Jonas	11 ^e atelier	Dispositif externe	PI - Stages par rotation	CapF				Mère soutenante et cadrante	Vit avec sa mère

Julie	1 ^{re} ECG	PI - Module Vers Apprentissage	1 ^{re} CFC Assistante socio-éducative, dual	2 ^e CFC Assistante socio-éducative, dual	3 ^e CFC Assistante socio-éducative, dual			Père malade en 2020. Parents et famille très soutenants face à la formation	Vit avec ses parents mais habite dans son propre logement (roulotte)
Liam	11 ^e CT	CFP-SHR Classe préparatoire coiffure	PI - Module 3	1 ^{re} CFC PT - mécanicien de production	2 ^e CFC PT - mécanicien de production				
Loïs	1 ^{re} ECG	CFP - NE Classe de transition	1 ^{re} CFC Fleuriste école	2 ^e CFC Fleuriste école	3 ^e CFC Fleuriste école	Harcèlement au CO		Mère malade, mais soutenante dans la formation	Vit avec sa mère
Lou	ACCESS	CFP-SHR Classe préparatoire coiffure	1 ^{re} AFP Coiffure dual	1 ^{re} AFP Coiffure dual	2 ^e AFP Coiffure dual			Mère soutenante	Arrivée en Suisse en 2020. Vit avec sa sœur et sa mère.
Luc	11 ^e LC	École de commerce - classe préparatoire, puis PI remobilisation	PI - Stages par rotation						Vit avec sa mère (ou ses deux parents ?)
Mathilda	1 ^{re} ECG	2 ^e ECG, puis dispositif externe	FO18 - CapF - dispositif externe	1 ^{re} CFC PT - bijoutier	2 ^e CFC PT - bijoutier		Angoisse, phobie scolaire	Départ du foyer parental à 16 ans (en foyer) mais bonnes relations avec sa mère. Soutien de son compagnon.	Suivie par Point Jeunes, logée en foyer puis en logement indépendant
Manuel	CFPP	CFPP classe prépro. duale	1 ^{re} AFP PT Assistant de bureau	1 ^{re} CFC dual Employé de commerce	2 ^e CFC dual Employé de commerce	Dyslexie (mesure de soutien)			
Marwan	1 ^{re} École de commerce puis FO18	Dispositif externe	FO18 - CapF	CapF	1 ^{re} CFC Échafaudeur, dual				
Marcello	1 ^{re} ECG	CFP-Santé-Social classe préparatoire	1 ^{re} CFC Assistant socio-éducatif, en école	2 ^e CFC Assistant socio-éducatif, dual		Dyslexie (mesure de soutien)		Parents soutenants	Vit avec ses parents
Mia	Rupture après 1 an de Collège	PI - Module remobilisation	CFP Santé-social, classe préparatoire	1 ^{re} CFC PT ASE avec matu pro	2 ^e CFC PT ASE avec matu pro		Hospitalisation pour « décompensation psychotique »		
Murilo	1 ^{re} CFC Electronicien multimédia	SEMO	CapF - Dispositif externe	1 ^{re} CFC vente (VD)				Maladie de son père (parentification)	Vit avec ses parents, précarité économique (travaille avec sa mère)
Nathan	2 ^e ECG	PI - Module remobilisation				Déprime ?	Parents globalement soutenants (mère interviewée)	Vit avec ses parents et ses frères cadets	
Noé	11 ^e CT	ECG Classe préparatoire	1 ^{re} ECG diplôme	CapF				Pression parentale à entrer en formation, mais absence de soutien	Vit avec ses parents
Pedro	11LC	CFPP - Classe préparatoire mécanique auto-moto	PI - Module vers l'apprentissage	CapF	1 ^{re} Opérateur en horlogerie, dual			Conflit avec sa mère	Vit avec ses parents
Rebecca	ACCESS	CFP-SHR Classe préparatoire cuisine						Bonnes relations avec sa mère	Vit avec sa mère et son beau-père, élève sans papiers, passée par l'ACCESS

Raphaël	Départ sans indication après 1 an CFC agent de propriété	SEMO	SEMO		1 ^{re} CFC ASE dual		Déprime ? Addiction (cannabis), troubles alimentaires		Vit avec sa mère et son frère aîné (sans formation), puis seul avec son frère. Mère à l'Hospice général et suivi par Point Jeunes
Romane	CFPP	CFP-Santé-Social classe préparatoire	1 ^{re} CFC Assistante en soins et santé communautaire, dual	2 ^e CFC Assistante en soins et santé communautaire, dual	3 ^e CFC Assistante en soins et santé communautaire, dual	Absentéisme au CO	Phobie scolaire		Vit avec sa mère
Sam	11 ^e CT	CFP-SHR Classe préparatoire cuisine	FO18 - CapF - Dispositif externe	1 ^{re} CFC dual - ferblantier	1 ^{re} CFC dual - ferblantier		Déprime ?	Conflit avec son père, famille peu soutenante	Vit avec ses parents et son grand frère (en décrochage)
Selim	11 ^e CT	11 ^e atelier	CFPP	PI - Module Orientation & Insertion				Bonnes relations avec ses parents, qui l'encouragent à l'autonomie	Vit avec ses parents (allophones), tous deux à l'Hospice général et souffrant de problèmes de santé. Problèmes judiciaires (convocation au Tribunal des mineurs)
Sofiane	11 ^e LC	1 ^{re} ECG	1 ^{re} CFC École de commerce	PI - Module Orientation & Insertion	Explore	Absentéisme au CO			
Tibor	1 ^{re} CFC constructeur métallique, puis CapF	PI - Module remobilisation	CapF	CapF	1 ^{re} CFC peintre dual			Parents séparés, tous deux très soutenants	Vit dans une roulotte, proche de celle de son père ; a grandi dans un squat
Thomas	2 ^e CFC employé de commerce	PI - Module remobilisation		1 ^{re} CFC employé de commerce, dual	CapF			Parents très soutenants pour une reprise de formation (père interviewé)	Vit avec ses parents
Yvana	1 ^{re} ECG	CFP-NE Classe de transition	1 ^{re} CFC horticulture école	1 ^{re} CFC horticulture école	2 ^e CFC horticulture école	Harcèlement au CO, absentéisme et décrochage (1 an)		Mère très soutenante	Vit avec sa mère
Zélie	CFPP	CFP-SHR Classe préparatoire coiffure	1 ^{re} CFC coiffure dual	2 ^e CFC coiffure dual	3 ^e CFC coiffure dual	Harcèlement au CO, dyscalculie, absentéisme au CO et au CFPP	Phobie scolaire	Mère très soutenante	Vit avec sa mère

Clé de lecture : Le tableau présente de manière synthétique la situation et le parcours des jeunes interviewés. Les premières colonnes (en gris) indiquent leur situation de formation depuis l'année précédant le premier entretien jusqu'à un an après (sources : entretiens et nBDS) ; les cases vides signalent une sortie du système genevois de formation ; l'italique indique le passage à la majorité ; enfin les cases en vert indiquent les années où les jeunes ont été interviewés. Les colonnes suivantes (en bleu) informent sur les facteurs que les jeunes ont spontanément mentionnés, dans leur situation scolaire et personnelle (depuis le CO jusqu'au préqualifiant), comme signifiants dans leurs parcours de formation.

Liste des abréviations

CapF	CAP Formations
CFP	Centre de formation professionnelle
CFPP	Centre de formation préprofessionnelle
CO	Cycle d'orientation
EC	École de commerce
ECG	École de culture générale
ESI	Enseignement secondaire I
ESII	Enseignement secondaire II
FO18	Formation obligatoire jusqu'à 18 ans
PI	Parcours individualisés
SHR	Services et Hôtellerie/Restauration

