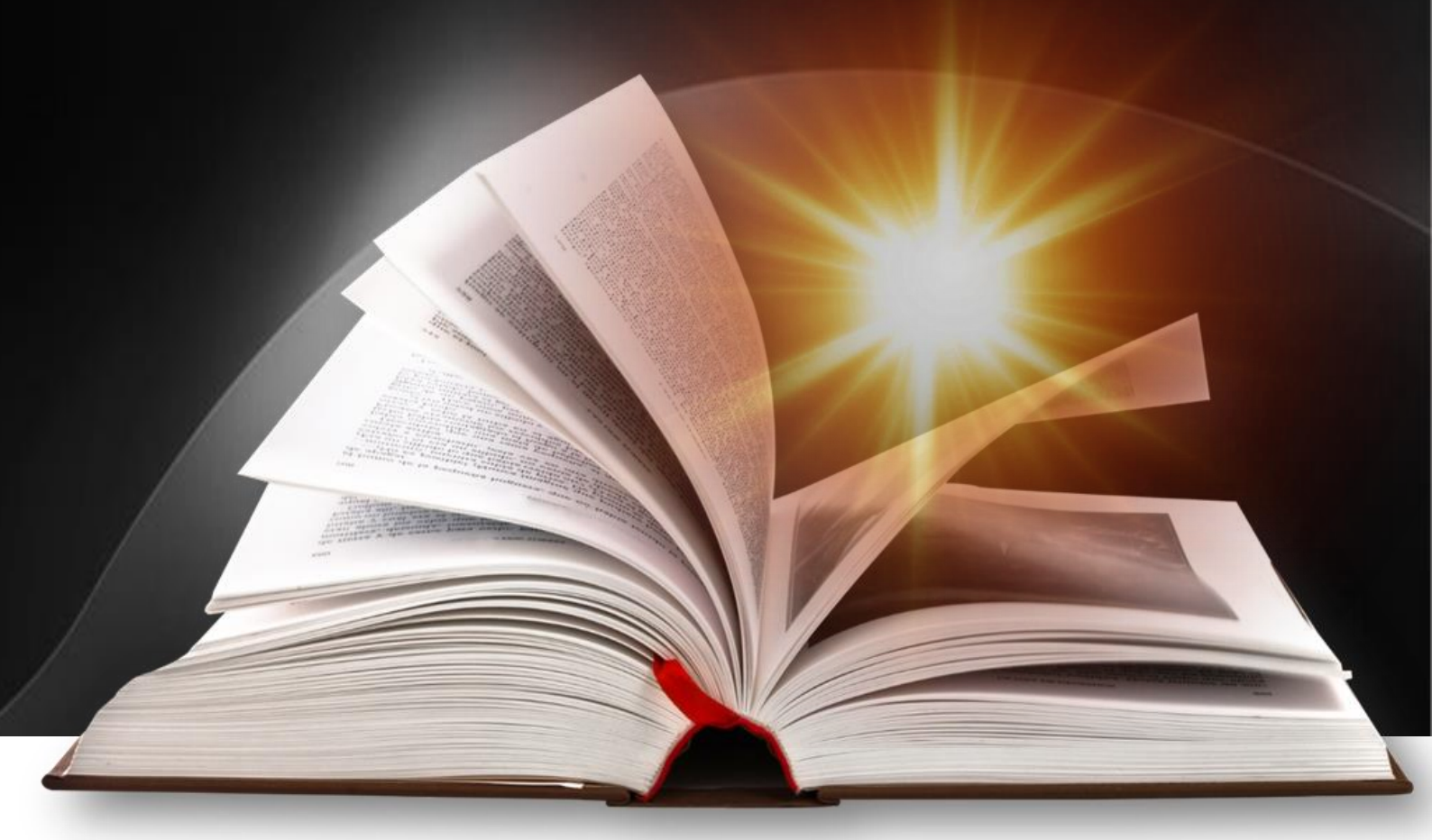
ISSN
: 2790-6248
: 2790-6256

RPJ

Revue Panafricaine de la Jeunesse

- Pan African Youth Journal -



Volume 3, n°1, Janvier- Avril 2024

EDITIONS LUMUMBA
Un nouvel élan de l'édition africaine

Association Panafricaine pour l'Encadrement et la Formation de la Jeunesse

African Scientific Universe

Afrindala Group

© Editions Lumumba

Déscolarisation et rescolarisation des jeunes au Bénin : Analyse du processus d'insertion professionnelle des jeunes

[Out-of-school and back-to-schooling of youth in Benin: Analysis of the process of professional insertion of youth]

Elvis Franck Modeste AHOSSIN[1]
Université Abomey Calavi/ Bénin
Email: clubdesleaders24@gmail.com

ISSN

: 2790-6248

: 2790-6256

Revue Panafricaine de la Jeunesse

- Pan African Youth Journal -

DOI : https://doi.org/10.58610/RPJ.2790.6248.6256.31

Editions Lumumba I Association Panafricaine pour l'Encadrement et la Formation de la Jeunesse

EDITIONS LUMUMBA

Un nouvel élan de l'édition africaine

Revue Panafricaine de la Jeunesse (RPJ)
ISSN : 2790-6248
e-ISSN : 2790-6256
Volume 3, n°1, Janvier– Avril 2024
© Editions Lumumba - APANAEFJ
Bibliothèque Nationale du Congo I Ordonnance loi n° 89-010 du 11 janvier 1989 – Permis d'implantation n° BNC/DPHK/08/2022

Afrindala Group

La Revue Panafricaine de la Jeunesse (RPJ) est une revue scientifique internationale, interdisciplinaire et interactive. Elle se veut un lieu de diffusion de travaux de recherche originaux et substantiels sur diverses questions liées aux enjeux et défis des sociétés africaines, dans toutes les disciplines scientifiques. La RPJ est enregistrée par le Centre International de l'ISSN (International Standard Serial Number) sous les numéros ISSN : 2790-6256 et e-ISSN : 2790-6248.

Les Éditions Lumumba, sous la houlette du Label Panafricain Afrindala Group de l'Association Panafricaine pour l'Encadrement et la Formation de la Jeunesse (APANAEFJ), branche « Afriscience », est une maison d'édition enregistrée en RD Congo conformément à l'Ordonnance-Loi n° 89-010 du 11 janvier 1989 et opérant sous le permis d'établissement n° BNC/DPHK/08/2022. Auprès de l'Agence Internationale de l'ISBN, par l'intermédiaire de l'Agence Francophone pour la Numérotation Internationale du Livre (AFNIL), les Éditions Lumumba sont enregistrées sous l'identifiant éditeur : 978-2-38489.

Le comité scientifique international, composé d'enseignants et de spécialistes d'Afrique et d'ailleurs, assure une diversité d'expertises et de perspectives. En tant que membre de Crossref, une organisation américaine participant à l'indexation globale du contenu scientifique, les Éditions Lumumba bénéficient d'un préfixe DOI (10.58610) pour attribuer un DOI unique à chaque œuvre éditée. Ceci permet aux publications d'être accessibles à des milliers de membres de Crossref et à des centaines d'organisations, y compris les institutions scientifiques et universitaires du monde entier, augmentant considérablement la visibilité et l'impact international des travaux publiés.

Les Éditions Lumumba s'appuient sur un vaste réseau de distributeurs et de partenaires internationaux, incluant des universités, des ONGs et de grandes plateformes telles que CAIRN.INFO (la plus grande bibliothèque numérique francophone), DILICOM, OpenEdition Books, la plateforme Afriscience, etc.

© Editions Lumumba, avril 2024

Revue Panafricaine de la Jeunesse

— RPJ —

- Pan African Youth Journal -

Revue scientifique internationale, interdisciplinaire et interactive

Périodicité : avril, août et décembre
Prix du numéro : 30 USD
Abonnement annuel : 100 USD
Version numérique disponible sur : www.afriscience.org
Suivez-nous sur nos réseaux sociaux :
@editionslumumba | @afriscience

Imprimé en République Démocratique du Congo

Tél. (+243) 90 43 370 19
Email : contact@editionslumumba.com
Site web : www.editionslumumba.com
Siège : 10, avenue de la Moto croisement boulevard M'siri, ville de Lubumbashi, RD Congo

Editorial

Nous sommes honorés de vous convier à explorer les profondeurs de la pensée et de l'innovation africaines à travers ce numéro inaugural de l'année 2024 pour la Revue Panafricaine de la Jeunesse. À l'intérieur de ces pages, vous découvrirez une diversité d'idées et de perspectives provenant des esprits les plus brillants du continent africain et au-delà.

Notre objectif essentiel demeure clair et pressant : éclairer la scène intellectuelle pour les décideurs politiques, les chercheurs, les acteurs sociaux et tous ceux assoiffés de connaissance, en offrant des fondations scientifiques robustes et fiables.

La Revue Panafricaine de la Jeunesse est devenue une voix internationale, un lieu où convergent des études enracinées dans la réalité africaine. Autrefois confrontées à des barrières éditoriales, ces études rayonnent désormais, reflétant la diversité des voix et des expériences qui enrichissent notre continent.

L'essor remarquable de la science africaine est un héritage collectif à préserver, une source d'énergie à nourrir avec passion. Les membres dévoués de notre comité scientifique, accompagnés d'experts issus de divers horizons, ont relevé avec enthousiasme le défi d'enrichir la pensée africaine. La variété des connaissances et des idées, s'étendant au-delà des frontières de l'Afrique, fait de la RPJ une plateforme panafricaine en perpétuelle évolution, porteuse d'une promesse renouvelée à chaque parution.

En tant que bastion de la recherche africaine, la RPJ s'engage fermement à maintenir des normes de qualité rigoureuses, avec un processus de sélection sérieux garantissant un taux d'acceptation de 50%. L'accueil enthousiaste que nous recevons d'un public vaste et diversifié, tant africain qu'international, témoigne de notre engagement à promouvoir une science africaine solide et irréprochable.

Ce numéro exceptionnel présente les contributions de chercheurs éminents explorant une multitude de domaines cruciaux pour notre époque. Chacun de ces articles, soigneusement façonné, offre une plongée captivante dans des thématiques essentielles pour notre temps.

Notre équipe éditoriale, en collaboration avec notre comité scientifique et nos évaluateurs externes, travaille sans relâche avec les auteurs pour garantir la qualité et la pertinence de chaque contribution. Cette synergie collaborative est cruciale pour propulser la science africaine au pinacle international, assurant que les sociétés africaines récoltent pleinement les fruits de la recherche novatrice.

Nous vous invitons à vous plonger avec passion dans ce numéro captivant, à dévoiler les trésors de la science africaine et à rejoindre notre communauté de lecteurs. En participant à cette aventure intellectuelle, vous contribuez à renforcer l'influence de la science africaine à l'échelle mondiale, ouvrant ainsi la voie à des sociétés africaines éclairées par les lumières de la recherche de qualité. Embarquez avec nous dans ce voyage fascinant à travers les découvertes, les innovations, et les idées qui sculptent le futur dynamique de l'Afrique et du monde.

Dr Basile Mulwani Makelele
Professeur des Universités

Equipe de la revue

Comité de rédaction :

- Directeur de Publication : M. le Pr. Basile Mulwani Makelele, RD. Congo
- Rédacteur en chef : M. le Pr. Philippe Kasongo Maloba Tshikala, Belgique
- Rédacteur en chef Adjoint : M. Valery Ngoy Ndala, RD. Congo
- Secrétaire éditorial : William Agbaka, Bénin
- Coordinateur du processus d'adhésion : Marie Mbatshiona Mundi, RD Congo
- Gestionnaire administratif : Banon Zinsou Côme, Bénin
- Gestionnaire financière : Clarisse Mwelwa Bilepo
- Coordinateur des partenariats : Fidèle Bukasa Kabwe, RD Congo
- Gestionnaire des statistiques : Kalunga Shakoli Dieu Merci, RD Congo
- Traducteur en chef : Dr. Fo-Koku D. Woameno, Togo
- Correcteur principal : Jean-Micky Kafuwa Musongo, RD Congo
- Responsable de la publication en ligne : Mme Blin Acouh Marie-José, Côte d'Ivoire

Comité scientifique :

- Abdoulaye Ouedraogo, PhD, Ministère de l'Économie, des Finances et de la Planification (MEFP), Burkina Faso
- Abi-Kaberou Gildas, PhD, UAC/ENS-Porto-Novo/Laboratoire de Pédagogie et Didactique des Sciences Humaines (LaPEDIH), Bénin
- Adaba Koffi Amessou, PhD, Université de Lomé, Togo
- Akimou Tchagnaou, PhD, Université de Zinder, Niger
- Ambombi Eyolo Azede Espoir, PhD, Chaire MBA, Afrikan campus, République du Congo
- Amoussou Franck, PhD, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
- Ballo Drissa, PhD, Enseignant-chercheur, Mali
- Basile Mulwani Makelele, PhD, Université de Lubumbashi, République démocratique du Congo
- Bekolo Engoudou Bruno, PhD, Université de Douala, Cameroun

- Bitouga Bernard Aristide, PhD, Université de Douala, Cameroun
- BOUMA Carine Nadège, PhD, Université de Bamenda, Cameroun
- Christian Bumute, PhD, Université de Likasi, RD Congo
- Essome Lele Gislain Arnaud, PhD, Unité de recherche ECLLA, Université Jean-Monnet Saint-Étienne, Cameroun
- Félix N'dia Anon, PhD, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire
- Fidélie Ntshikala Mbuya, PhD, Université de Kolwezi, RD Congo
- Fo-Koku D. Woameno, PhD, Université de Lomé, Togo
- Gaby Ilunga Mutombo, PhD, Université de Lubumbashi, RD Congo
- Gano Nouhou, PhD, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal
- Gninneyo Sylvestre-Pierre NIYA, PhD, École Normale Supérieure, Burkina Faso
- José Ngoy Wa Ngoy Twite, PhD, Université de Kolwezi, RD Congo
- Kabiena Kuluila Pierre Valery Dieudonné, PhD, Université Officielle de Mbuji-Mayi, RD Congo
- Kabuya-Kabeya Sthilobo Hilaire, PhD, Université Officielle de Mbuji-Mayi, RD Congo
- Kaniki Wa Cilombo Joseph-Robert, PhD, Université Officielle de Mbuji-Mayi, RD Congo
- Kongue Toyindou, PhD, Université de Lomé, Togo
- Lago Blé Angelin, PhD, Université Jean-Lorougnon Guede, Daloa, Côte d'Ivoire
- Lokossou Bonaventure, PhD, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
- Matthias Cinyabuguma, PhD, Banque mondiale, RD Congo
- Melingui Ayissi, PhD, Université de Douala, Cameroun
- Metsena Ndjavoua, PhD, Université de Maroua, Cameroun
- Mohamed Atteyoub H. dit Modibo SIDIBÉ, PhD, Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako (USSGB), Mali

- Moussa Coulibaly, PhD, Université Assane Seck de Ziguinchor, Sénégal
- Moussa Dourfaye Abdoul-kadze, PhD, Service de la santé, Niger
- Nebie Boukary, PhD, Université de Fada N'Gourma, Burkina Faso
- Ngala Ntumba Peter, PhD, Université Officielle de Mbuji-Mayi, RD Congo
- Ngono Ossango Pangrace, PhD, Université de Yaoundé, Cameroun
- Nkongolo Mulami Kapweka Alphonse, PhD, Université Officielle de Mbuji-Mayi, RD Congo
- Ntita Ntita Jean Christ, PhD, Université Officielle de Mbuji-Mayi, RD Congo
- Nyebe Atangana Sandrine, PhD, Ministère de l'Éducation Secondaire, Cameroun
- Patrice M'Bétien KONE, PhD, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire
- Philippe Kasongo Maloba Tshikala, PhD, Université de Lubumbashi, RD Congo
- Raymond-Bernard Ahouandjinou, PhD, Université d'Abomey Calavi, Bénin
- SAIDI Hicham, PhD, Université Moulay Ismaï, Maroc
- Serge Caleb Mbula Musasa Mwadianvita, PhD, Université Pédagogique Nationale (UPN) de Kinshasa, RD Congo

Revue Panafricaine de la Jeunesse
Revue scientifique internationale
ISSN : 2790-6248 I e-ISSN : 2790-6256
Editions Lumumba
Un nouvel élan de l'édition africaine
Email : contact@editionslumumba.com
Afriscience
African Scientific Universe

Déscolarisation et rescolarisation des jeunes au Bénin : Analyse du processus d'insertion professionnelle des jeunes

[Out-of-school and back-to-schooling of youth in Benin: Analysis of the process of professional insertion of youth]

Elvis Franck Modeste AHOSSIN[1]
Université Abomey Calavi/ Bénin
Email: clubdesleaders24@gmail.com

Résumé

Cette recherche vise à examiner en profondeur le processus d'insertion professionnelle des jeunes ayant interrompu leur scolarité et reprenant leurs études. Pour cela, nous avons étudié cent sept (107) jeunes adultes apprenants, dans les départements du Littoral, de l'Atlantique et d'Alibori, en cours de reprise de leurs études dans des centres de formation professionnelle ou des cours du soir sélectionnés de manière aléatoire. La méthode de recherche utilisée est qualitative, basée sur des entretiens semi-directifs. L'analyse a été effectuée manuellement, par transcription sous forme de verbatims. En explorant les facteurs qui influent sur ces parcours, tels que les raisons de leur décrochage et de leur retour aux études, les opportunités et les obstacles à l'emploi, ainsi que les stratégies d'intégration sur le marché du travail, nous avons mis en lumière la complexité de ces trajectoires. À partir de données empiriques et d'études de cas, cette recherche souligne l'importance d'une approche holistique pour soutenir l'employabilité et la réussite professionnelle des jeunes, en insistant sur la nécessité de renforcer les liens entre l'éducation et le monde du travail, ainsi que sur l'importance des collaborations entre les différents acteurs impliqués. Son objectif est de guider l'élaboration de politiques publiques et d'interventions éducatives visant à favoriser l'inclusion sociale et l'employabilité des jeunes ayant quitté puis repris leur scolarité.

Mots-clés : Déscolarisation, Rescolarisation, Insertion Professionnelle, Employabilité

[1] Chercheur en Sciences de Gestion à la FASEG/UAC
Expert Consultant International en organisation des entreprises certifié par le LARED-UAC
Laboratoire de recherches en analyse stratégique des organisations (LARSO)

Abstract

This research aims to delve into the professional integration process of young individuals who have discontinued their education and are returning to their studies. To achieve this, we examined one hundred and seven (107) young adult learners in the departments of Littoral, Atlantique, and Alibori, who are in the process of resuming their studies in randomly selected vocational training centers or evening courses. The research methodology employed is qualitative, based on semi-structured interviews. Analysis was conducted manually through verbatim transcription. By exploring factors influencing these trajectories, such as reasons for dropping out and returning to studies, employment opportunities and obstacles, as well as strategies for integrating into the job market, we highlighted the complexity of these paths. Drawing on empirical data and case studies, this research underscores the importance of a holistic approach to support the employability and professional success of young individuals, emphasizing the need to strengthen the links between education and the labor market, as well as the significance of collaborations among various stakeholders. Its objective is to guide the development of public policies and educational interventions aimed at promoting the social inclusion and employability of young individuals who have left and then resumed their schooling.

Keywords: Dropping out, Returning to studies, Professional Integration, Employability.

0. Introduction

La déscolarisation et la rescolarisation des jeunes constituent des phénomènes complexes et multifactoriels ayant des implications significatives sur leur insertion professionnelle. Alors que la déscolarisation peut résulter de divers facteurs tels que l'abandon scolaire précoce, les difficultés académiques ou les contraintes économiques, la rescolarisation peut être motivée par le désir d'acquérir de nouvelles compétences, de se reconvertir professionnellement ou de répondre aux exigences du marché du travail en évolution. Ce phénomène a donné lieu à de nombreuses recherches et diverses disciplines ont cherché à élucider ce phénomène à travers différentes lentilles d'analyse. Depuis une dizaine d'années, le raccrochage scolaire suscite l'intérêt des chercheurs (Villemagne et Myre-Bisaillon, 2015) et de plus en plus de recherches s'effectuent afin de comprendre la situation des jeunes adultes retournant sur les bancs d'école (Zaffran et Vollet, 2018). Conjugués aux phénomènes de décrochage et de raccrochage scolaire, les changements du marché de l'emploi et des formes relationnelles fragilisent les rapports que les jeunes adultes entretiennent

avec les diverses sphères de leur vie (Goyette et Bellot, 2011). Ils peuvent alors devenir vulnérables aux conséquences des transformations sociales (Castel, 2003).

Cependant, les recherches existantes s'attardent peu aux notions de vulnérabilité et de marginalité dans un contexte où les jeunes adultes faiblement scolarisés décident de retourner dans les centres de formation socio-professionnelle. Cette recherche s'intéresse donc aux processus de rescolarisation de ces jeunes afin de voir si ce raccrochage les éloigne de la vulnérabilité qui les guette.

L'importance de l'éducation fait consensus actuellement dans tous les pays développés ou en développement, quel que soit le régime politique (Wilkinson et Pickett, 2013). Malgré les efforts consentis, bon nombre de jeunes ne parviennent pas à obtenir un diplôme d'études secondaires. Dans les pays développés comme le Canada, le taux général de non-diplômation chez les 20-24 ans est passé d'un jeune sur six (16%) en 1990-1991 à un jeune sur douze (8%) en 2009-2010 (Gilmore, 2010). Toutefois, même si le taux de décrochage scolaire a connu ces dernières années une diminution remarquable en Ontario et au Québec, il demeure que les garçons sont plus nombreux que les filles à décrocher (Gilmore, 2010). De plus, les parcours scolaires des jeunes ne sont pas nécessairement linéaires et il existe une multiplicité de trajectoires menant à l'âge adulte (d'Ortun, 2009 ; Marcotte, Villatte et Lévesque, 2014).

En Afrique, la déscolarisation s'ajoute à l'échec scolaire en tant que problème social. Elle témoigne d'un déplacement du rôle politique et social de l'école ainsi que de la définition de la justice sociale. Les enfants hors de l'école en Afrique représentent 45% des enfants en âge primaire (7-12 ans) et 50% des enfants en âge secondaire moyen (13-16 ans). Le décrochage scolaire représente 20% de ces cas (UNICEF, 2016).

Le terme de décrochage scolaire « […] renvoie à une rupture scolaire sans l'obtention de son diplôme » (Pelletier et Alaoui, 2016), tandis que le raccrochage exprime plutôt la possibilité qu'un individu sans diplôme retourne aux études (Zaffran et Vollet, 2018).

En raison de la préoccupation croissante concernant les effets négatifs de la sous-scolarisation, de nombreux gouvernements ont revu leurs stratégies d'action afin de mettre en place des programmes éducatifs visant à améliorer la réussite scolaire des adultes moins scolarisés (Villemagne et MyreBisaillon, 2015). Bien que le diplôme permette un certain épanouissement personnel et professionnel chez les jeunes adultes (Vultur, 2009), il demeure que le processus de décrochage-raccrochage scolaire des jeunes adultes inscrits en formation professionnelle nécessite une meilleure compréhension. La quantité importante de connaissances actuelles sur le phénomène du décrochage scolaire « […] ne compense pas la faible connaissance de

la situation des jeunes après leur sortie de l'école, encore moins de leurs parcours de raccrochage » (Zaffran et Vollet, 2018, p.9).

Cette recherche examine en profondeur le processus d'insertion professionnelle des jeunes déscolarisés et rescolarisés, mettant en lumière les défis, les opportunités et les stratégies d'intégration dans le monde du travail. En nous appuyant sur des données empiriques et des études de cas, nous cherchons à mieux comprendre les dynamiques complexes qui influent sur l'employabilité et la réussite professionnelle de ces jeunes, afin d'identifier des pistes d'action pour les politiques publiques et les acteurs de l'éducation et de la formation professionnelle. Ainsi, la question principale de cette recherche est la suivante : comment les jeunes qui ont été déscolarisés et rescolarisés naviguent-ils dans le processus d'insertion professionnelle ? De manière plus spécifique : (1) quels sont les facteurs conduisant à la déscolarisation des jeunes au Bénin ? (2) quelles sont les motivations poussant les jeunes à reprendre une formation professionnelle après avoir été déscolarisés ? et (3) quel est l'impact de la déscolarisation et de la rescolarisation sur le processus d'insertion professionnelle des jeunes au Bénin ? Ces différentes interrogations nous permettent d'explorer les défis, les réussites et les stratégies employées par ces jeunes pour s'intégrer sur le marché du travail après avoir traversé les transitions éducatives complexes. Enfin, cette recherche adopte un plan simple consistant tout d'abord à présenter une revue de la littérature de la recherche. Ensuite, la démarche méthodologique sera présentée, suivie des résultats de la recherche et de leurs discussions.

1. La revue de littérature

Notre revue de littérature explore les théories pertinentes concernant la déscolarisation et la rescolarisation des jeunes au Bénin. Par la suite, nous présentons plusieurs approches dans ce domaine.

1.1. Les concepts de recherche

Nous pressentons ici quelques concepts utiles à la compréhension de cette recherche.

1.1.1. Le concept de déscolarisation

Selon Pelletier et Alaoui (2016), la notion de déscolarisation ou de décrochage scolaire renvoie à une rupture avec le système éducatif sans l'obtention d'un diplôme secondaire général. Cependant, la complexité du phénomène implique qu'il ne peut pas être réduit à la simple non-obtention du diplôme. Que dire de ceux qui sont présents physiquement mais absents mentalement et cognitivement (Pelletier et

Alaoui, 2016, p.4) ? De même, doit-on considérer comme des décrocheurs ceux qui s'absentent de l'école pendant quelques semaines ou quelques mois (Janosz, 2000) ?

Il est également réducteur de qualifier de décrocheur toute personne qui ne parvient pas à obtenir son diplôme dans le délai « normalement » attendu par la société. De plus, est-il encore pertinent de parler de « décrochage » alors qu'une très grande majorité des étudiants postsecondaires font des « pauses » dans leurs études et reprennent plus tard (Marcotte, Lachance et Lévesque, 2011) ? Comme le soulignent Marcotte, Lachance et Lévesque, « [...] la définition inclusive du décrocheur ne tient pas compte du caractère souvent temporaire de cette interruption et de l'option de seconde chance » (2011, p. 141).

Dans cette optique, la notion de « décrochage provisoire » avancée par Pelletier et Alaoui (2016) semble plus appropriée. Celle-ci est utilisée comme « un analyseur d'une situation complexe » (p. 8). Ainsi, cette précision permet de considérer le phénomène du décrochage scolaire comme un continuum non définitif susceptible d'être transformé.

Cette définition tient également compte de l'histoire complexe et des nombreux obstacles rencontrés par les adolescents et les jeunes adultes sur leur parcours. Enfin, elle permet de ne pas se limiter à l'absence de diplôme, mais plutôt de centrer notre attention sur les capacités d'action des individus dans leur environnement (Pelletier et Alaoui, 2016).

- **Les causes du décrochage scolaire des jeunes**

Les études sur le décrochage scolaire dressent une liste exhaustive des facteurs de risque et de protection du phénomène, nécessitant une compréhension approfondie pour mieux appréhender le processus de rescolarisation (Zaffran et Vollet, 2018).

Les facteurs de risque et de protection les plus fréquemment évoqués dans la littérature scientifique se regroupent en trois catégories : le contexte scolaire, familial et personnel. C'est la combinaison de ces facteurs internes et externes à l'école qui influe sur le cheminement vers le décrochage scolaire (Zaffran et Vollet, 2018).

Ainsi, comme le soulignent Zaffran et Vollet (2018), il est crucial de ne pas réduire le décrochage scolaire à un seul facteur. Ces auteurs suggèrent « [...] de ne pas se laisser abuser par l'apparente homogénéité d'une catégorie d'action publique et de ne pas naturaliser les jeunes en focalisant excessivement sur leurs caractéristiques personnelles » (p. 8-9).

Vu sous cet angle, l'interruption des études dépasse largement le simple concept de motivation ou de difficultés d'apprentissage, psychologiques ou comportementales

rencontrées par les jeunes à un âge précoce (Trottier et Gauthier, 2007). L'émergence de ces difficultés scolaires peut être associée à un problème plus vaste d'intégration sociale, où des conditions de marginalisation conduisent les jeunes à s'éloigner du milieu scolaire (Trottier et Gauthier, 2007). Par exemple, un étudiant considéré comme ayant un handicap intellectuel ou des difficultés d'apprentissage est plus susceptible de décrocher qu'une personne suivant un cursus scolaire « ordinaire » (Rousseau, Tétreault et Vézina, 2009). Blaya et ses collaborateurs (2011) expliquent cette situation par le processus d'étiquetage et de discrimination envers ces jeunes.

D'autres facteurs ont été identifiés pour expliquer le décrochage scolaire. Ainsi, les relations sociales précaires avec les membres de l'école (par exemple, les enseignants) peuvent encourager une sortie précoce du milieu (Galand, 2004 ; Poirier et collab., 2013 ; Rousseau, Deslandes et Fournier, 2009). En revanche, les pairs peuvent fournir un soutien social (Millet et Thin, 2011) ou conduire à l'isolement par le rejet social (Janosz, 2000).

De plus, les jeunes issus de familles fragilisées, défavorisées et où les parents ont un faible niveau de scolarité ont plus de risques d'abandonner l'école que ceux issus de familles stables, aisées et où les parents sont plus instruits (Wilkinson et Pickett, 2013). De même, les jeunes ont plus de chances de décrocher si leurs parents ne valorisent pas l'éducation, s'impliquent peu et offrent peu de soutien à leurs enfants (Fortin et collab., 2005 ; Molgat et Vultur, 2009 ; Massé, Desbiens et Lanaris, 2014). Des difficultés relationnelles avec les parents peuvent également contribuer à la trajectoire de décrochage scolaire (Tremblay, 2015).

1.1.2. Le concept de la rescolarisation ou raccrochage

Bien que la décision de quitter l'école puisse résulter d'un choix réfléchi et/ou d'un processus graduel menant au décrochage scolaire (Rousseau et collaborateurs, 2016), il est important de noter qu'entre six et huit jeunes sur dix âgés de 20 à 24 ans retourneront à l'école (Raymond, 2008). Avant même d'envisager un retour aux études, une grande variété de trajectoires est observée chez ces jeunes adultes (Rousseau et collaborateurs, 2016).

L'interruption de leurs parcours scolaires constitue une « [...] période moratoire marquée par l'instabilité et la poursuite de l'exploration identitaire rendue possible par l'expérience de multiples options amoureuses, professionnelles et éducatives » (Marcotte, Lachance et Lévesque, 2011). Ces processus sont également synonymes de pause et de bifurcation pour la majorité des jeunes adultes (Marcotte, Lachance et Lévesque, 2011). Tout comme le décrochage scolaire, le raccrochage scolaire doit donc être appréhendé comme un processus complexe (Pelletier et Alaoui, 2016).

Du côté des caractéristiques scolaires, plusieurs raisons sont avancées par les jeunes adultes pour expliquer leur inscription dans les centres de formation professionnelle. Pour ne citer que quelques exemples, le climat scolaire est souvent cité comme un point de satisfaction commun parmi les élèves qui reprennent leurs études (Rousseau et collaborateurs, 2016).

Ainsi, les programmes allégés et la rapidité de la formation, le soutien des professeurs et les différentes méthodes d'enseignement sont principalement évoqués comme des éléments positifs des expériences de reprise d'études (Rousseau et Bergeron, 2017). Les participants à l'étude de Carroz, Maltais et Pouliot (2015) ont également mentionné une relation plus positive avec les formateurs. Ils ont apprécié certaines de leurs qualités (patience, écoute, disponibilité) et leur manière d'enseigner, jugée plus adaptée à leurs besoins. Étant donné la nature positive de leurs relations avec les jeunes adultes, cela contribue « à motiver les élèves dans leur travail et leur poursuite d'études, et par conséquent, à les empêcher de décrocher à nouveau » (Carroz, Maltais et Pouliot, 2015, p. 56).

Enfin, le respect du rythme d'apprentissage individualisé permet de répondre davantage aux besoins et aux styles d'apprentissage des étudiants. Cette approche, ainsi que la possibilité de gérer leurs propres horaires, les rend plus autonomes et responsables (Carroz, Maltais et Pouliot, 2015 ; Rousseau et collaborateurs, 2010). La formation professionnelle est perçue comme un lieu permettant aux jeunes adultes de mieux atteindre leurs objectifs de développement personnel et professionnel (Rousseau et collaborateurs, 2010). Parallèlement, l'expérience en école pour adultes peut mettre en lumière l'affirmation de soi et la construction de l'identité, et peut exercer une certaine influence sur la décision de retourner à l'école (Marcotte, Lachance et Lévesque, 2011).

Sur le plan social, une grande majorité des jeunes adultes ont connu, au cours de leurs parcours scolaires antérieurs, des moments de violence, de harcèlement et d'intimidation de la part d'autres étudiants (Carroz, Maltais et Pouliot, 2015). Ces expériences ont eu des répercussions négatives sur leurs résultats scolaires et leur comportement. En revanche, à l'école pour adultes, les relations avec les autres camarades de classe sont généralement qualifiées de plus positives (Carroz, Maltais et Pouliot, 2015). La maturité des autres étudiants et leur capacité à faire preuve de respect, de collaboration et d'entraide sont des qualités qui motivent les adultes lors de leur parcours en formation professionnelle (Carroz, Maltais et Pouliot, 2015).

- **Causes de la rescolarisation**

Zaffran et Vollet (2018) ont analysé le contexte de la prise de décision de retourner aux études. Leur étude révèle que la période hors de l'école permet aux individus de se reconstruire et de reprendre des forces afin de reprendre en main leur quotidien. Le retour à l'école est considéré comme une manière de retrouver son identité, de restaurer son image et son statut social. Il ne résulte pas uniquement de l'ennui des tâches quotidiennes, mais plutôt du désir de s'engager dans une activité socialement valorisée et de réduire le sentiment de culpabilité.

La décision de reprendre un parcours éducatif normalisé n'est pas seulement motivée par une rémunération insuffisante, mais également par le manque d'opportunités de carrière satisfaisantes. Les conditions du marché du travail renforcent la conviction selon laquelle le manque de diplôme limite les possibilités d'avancement et que le stigmate associé au décrochage scolaire condamne à des emplois subalternes, souvent mal rémunérés (Zaffran et Vollet, 2018, p. 122). Le retour en formation est donc motivé par le désir d'échapper à la précarité salariale et aux emplois peu qualifiés.

Les personnes qui décident de reprendre leurs études ont souvent connu des emplois peu gratifiants et des conditions salariales médiocres (Boissonneault et al., 2007). Les femmes sont souvent motivées par des conditions de travail difficiles, tandis que les hommes cherchent généralement à accéder à des postes et à des salaires plus élevés (Villemagne et Myre-Bisaillon, 2015). Cependant, en raison de difficultés scolaires plus importantes au secondaire, les hommes sont moins enclins à reprendre leurs études. Le désir d'améliorer leur vie et leur maturité croissante sont également des facteurs qui les poussent à retourner à l'école (Boissonneault et al., 2007 ; Carroz, Maltais et Pouliot, 2015).

Du point de vue familial, la plupart des jeunes adultes inscrits dans des programmes pour adultes ont grandi dans un environnement où l'éducation était valorisée, mais ont également fait face à des difficultés personnelles et familiales (Villemagne et Myre-Bisaillon, 2015). Bien que la décision d'abandonner les études secondaires ait souvent été désapprouvée par les parents, ces derniers fournissent généralement un soutien émotionnel et matériel à leurs enfants (Carroz, Maltais et Pouliot, 2015).

Par ailleurs, lorsque les jeunes adultes qui reprennent leurs études ont des enfants, ils peuvent être motivés à le faire pour assurer un meilleur avenir à leur progéniture (Marcotte, Lachance et Lévesque, 2011). Dans ce cas, la famille devient un moteur de motivation pour le retour aux études, plutôt qu'un simple facteur contribuant à l'abandon scolaire (Marcotte, Lachance et Lévesque, 2011).

1.2. Les différentes théories mobilisées

Plusieurs théories sont mobilisées pour enrichir l'analyse et la compréhension du phénomène de la déscolarisation et de la rescolarisation. En effet, John Bowlby (1960) a développé ce qu'il appelle la théorie de l'attachement. Cette théorie, élaborée par ce psychologue, a été influencée par les travaux antérieurs de chercheurs tels que Konrad Lorenz et Harry Harlow. Les concepts clés de la théorie de l'attachement ont été largement développés et empiriquement soutenus par Mary Ainsworth dans les années 1960 et 1970, notamment à travers son travail sur la classification des types d'attachement à travers la "Situation étrange", une méthode d'observation des interactions entre les jeunes enfants et leurs figures d'attachement. Cette approche met en lumière plusieurs points essentiel.

- **l'attachement primaire** : les êtres humains ont un besoin inné de former des liens émotionnels étroits avec des figures d'attachement, généralement les parents ou les soignants primaires, afin de se sentir en sécurité et protégés.
- **la sécurité émotionnelle** : l'attachement sécurisé favorise le développement émotionnel, social et cognitif sain chez les enfants, tandis que les attachements insécurisés peuvent entraîner des difficultés dans ces domaines.
- **les modèles internes de fonctionnement** : les expériences d'attachement précoce façonnent les modèles internes de fonctionnement qui influencent la manière dont les individus perçoivent les relations et gèrent leurs émotions tout au long de leur vie.
- **la continuité et changement** : bien que les premières expériences d'attachement puissent avoir un impact significatif sur le développement, il existe également la possibilité de changement et de réparation des modèles d'attachement tout au long de la vie.

En résumé, la théorie de l'attachement met en lumière l'importance des relations affectives précoces dans la construction du bien-être émotionnel et social des individus, ainsi que leur capacité à établir et à maintenir des relations saines tout au long de leur vie.

La seconde théorie retenue est celle de l'identité sociale, développée par Henri Tajfel et John Turner (1979). Ces psychologues sociaux, d'origine polonaise et britannique, ont collaboré pour développer cette théorie qui a grandement influencé la compréhension des processus de groupe, de l'intergroupe et de l'identité sociale. Cette théorie met en évidence plusieurs concepts importants **:**

- **L'identification sociale** : Les individus ont un besoin fondamental de s'identifier à des groupes sociaux, ce qui contribue à définir leur estime de soi et leur perception d'eux-mêmes.
- **La catégorisation sociale** : Les individus ont tendance à catégoriser les autres et eux-mêmes en fonction de critères sociaux, créant ainsi des distinctions entre "nous" (in-group) et "eux" (outgroup).
- **La comparaison sociale** : Les individus ont tendance à évaluer leur propre groupe par rapport à d'autres groupes, ce qui peut conduire à des sentiments de supériorité ou d'infériorité.
- **L'estime de soi sociale** : L'estime de soi d'un individu est influencée par l'estime accordée à son groupe social. Une valorisation positive du groupe auquel on s'identifie renforce l'estime de soi sociale.
- **Les normes sociales** : Les normes et les valeurs du groupe influencent le comportement des individus et peuvent conduire à la conformité à ces normes pour maintenir une image positive de soi dans le groupe.

La théorie de l'identité sociale met en lumière l'importance de l'appartenance à des groupes sociaux dans la construction de l'identité individuelle et la façon dont cette identification influence les perceptions de soi, les interactions intergroupes et les comportements sociaux.

La troisième théorie, dite du capital humain, a été largement développée par Gary B. Becker (1960), un économiste américain. Dans son ouvrage intitulé "Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis" (1964), il a formalisé les concepts et les mécanismes de la théorie du capital humain. Cette théorie considère les compétences, l'éducation, la formation et l'expérience comme des investissements qui améliorent la productivité et les revenus des individus, contribuant ainsi à leur succès économique et social. Elle se fonde sur des idées essentielles telles que :

- **l'investissement dans l'éducation et la formation** : Les individus et les sociétés investissent dans l'acquisition de compétences, d'éducation et de formation pour augmenter leur productivité et leurs revenus futurs ;
- **le rendement de l'éducation** : L'éducation et la formation sont considérées comme des investissements qui offrent un retour sous forme de gains économiques à long terme, tels que des salaires plus élevés et de meilleures opportunités professionnelles ;

- **l'accumulation de capital humain** : Tout au long de la vie, les individus accumulent du capital humain en acquérant de nouvelles compétences, en mettant à jour leurs connaissances et en développant leur expérience professionnelle ;
- **la productivité et la croissance économique** : Le capital humain contribue à accroître la productivité du travail, ce qui stimule la croissance économique à long terme en favorisant l'innovation, la compétitivité et le progrès technologique ;
- **les inégalités et la discrimination** : Les différences dans l'accès à l'éducation et à la formation peuvent conduire à des inégalités socio-économiques, tandis que la discrimination basée sur des critères tels que le sexe, la race ou l'origine socio-économique peut également limiter l'accumulation de capital humain pour certains groupes.

La théorie du capital humain souligne l'importance de l'investissement dans le développement des compétences et de l'éducation pour améliorer les performances économiques individuelles et collectives, tout en mettant en lumière les défis liés à l'accès équitable à ces ressources et aux inégalités sociales qui en découlent.

Une quatrième théorie étudiée est celle de la segmentation du marché du travail, développée par deux économistes britanniques, Doeringer P. et Piore M. (1970). Ils ont formulé cette théorie dans leur ouvrage intitulé "Internal Labor Markets and Manpower Analysis" (1971). Cette théorie propose que le marché du travail n'est pas homogène, mais plutôt segmenté en différents segments ou sous-marchés, caractérisés par des conditions d'emploi distinctes, des normes de rémunération et des opportunités de mobilité professionnelle. Elle suggère :

- **la segmentation du marché du travail** : Le marché du travail est divisé en segments distincts, caractérisés par des conditions d'emploi spécifiques, telles que le type de contrat, la stabilité de l'emploi, les avantages sociaux et les opportunités de promotion.
- **le dualisme du marché du travail** : Les économistes du travail ont identifié une division entre un segment primaire et un segment secondaire du marché du travail. Le segment primaire comprend des emplois stables, bien rémunérés et offrant des avantages sociaux, tandis que le segment secondaire se compose d'emplois précaires, peu rémunérés et souvent temporaires.
- **la mobilité interne et externe** : Les individus peuvent se déplacer à l'intérieur d'un segment du marché du travail (mobilité interne) ou entre différents segments (mobilité externe). Cependant, la mobilité externe peut être limitée en raison des

barrières structurelles et des différences de qualifications ou de compétences requises dans chaque segment.

- **la mise en place des institutions et des régulations** : Les caractéristiques des segments du marché du travail sont influencées par des facteurs institutionnels, tels que les conventions collectives, les politiques gouvernementales en matière d'emploi, et les normes sociales, qui déterminent les conditions d'emploi et les relations entre employeurs et travailleurs.
- **les effets sur les inégalités** : La segmentation du marché du travail peut contribuer à l'accentuation des inégalités économiques et sociales en créant des disparités de revenus, de sécurité de l'emploi et d'accès aux avantages sociaux entre les travailleurs occupant des positions différentes sur le marché du travail.

En résumé, la théorie de la segmentation du marché du travail met en évidence la diversité des conditions d'emploi et des opportunités sur le marché du travail, ainsi que les implications de cette diversité sur la mobilité professionnelle, les inégalités et les politiques d'emploi.

Enfin, la théorie de la reproduction sociale a été principalement développée par Pierre Bourdieu, un sociologue français, (1980). Il a publié ses idées dans plusieurs ouvrages, dont "La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement" (1970), et "Les Héritiers : Les étudiants et la culture" en collaboration avec Jean-Claude Passeron (1964). Ces ouvrages ont jeté les bases de la théorie de la reproduction sociale, qui explore les mécanismes par lesquels les inégalités sociales et culturelles sont transmises et perpétuées à travers les générations, en mettant l'accent sur le rôle de l'éducation et de la socialisation. Ainsi, plusieurs points sont mis en évidence :

- **la transmission des inégalités** : La reproduction sociale désigne le processus par lequel les inégalités sociales et économiques sont perpétuées d'une génération à l'autre, principalement à travers des mécanismes tels que l'éducation, la culture et les réseaux sociaux.
- **le capital culturel** : Bourdieu identifie le capital culturel comme un facteur clé dans la reproduction des inégalités. Ce capital se compose de connaissances, de compétences, de valeurs et de normes culturelles qui sont transmises au sein des familles et des groupes sociaux et qui peuvent conférer des avantages ou des désavantages aux individus dans la société.
- **l'habitus** : Bourdieu introduit le concept d'habitus, qui désigne les schémas de pensée, les comportements et les dispositions acquises à travers l'expérience

sociale et qui structurent les pratiques et les choix des individus. L'habitus influence la manière dont les individus interagissent avec leur environnement social et reproduisent les normes et les valeurs de leur classe sociale d'origine.

Par conséquent, la théorie de la reproduction sociale met en évidence la façon dont les inégalités sociales et économiques sont maintenues et reproduites à travers les institutions sociales, les pratiques culturelles et les interactions sociales, ce qui contribue à la perpétuation des hiérarchies sociales.

1.3. Les différentes approches

Dans une analyse de la déscolarisation et de la rescolarisation des jeunes, ainsi que de leur processus d'insertion professionnelle, plusieurs approches peuvent être mobilisées pour offrir une perspective complète sur le sujet.

1.3.1. L'approche sociologique de la déscolarisation et de la rescolarisation des jeunes

L'approche sociologique de la déscolarisation et de la rescolarisation des jeunes met en lumière plusieurs aspects importants :

- **Contexte social et économique :** Elle prend en compte les facteurs sociaux, économiques et culturels qui contribuent à la déscolarisation des jeunes, tels que la pauvreté, les inégalités sociales, les difficultés familiales, le chômage, la discrimination et les politiques éducatives.
- **Processus de marginalisation :** Elle analyse comment la déscolarisation peut entraîner la marginalisation sociale des jeunes, les éloignant des opportunités éducatives et professionnelles, et renforçant ainsi les inégalités socio-économiques.
- **Réponses institutionnelles :** Elle examine les réponses des institutions éducatives, sociales et gouvernementales à la déscolarisation des jeunes, telles que les programmes de réintégration scolaire, les dispositifs d'accompagnement socio-éducatif et les politiques de lutte contre le décrochage scolaire.
- **Résilience et empowerment :** Elle met en valeur les stratégies individuelles et collectives des jeunes déscolarisés pour surmonter les obstacles et reconstruire leur parcours éducatif et professionnel, ainsi que les initiatives visant à renforcer leur autonomie et leur pouvoir d'agir.
- **Dimension intersectionnelle :** Elle tient compte des intersections entre différents facteurs d'identité et de marginalisation, tels que le genre, l'ethnicité, la

classe sociale et la situation géographique, qui influent sur les expériences de déscolarisation et de rescolarisation des jeunes.

En résumé, l'approche sociologique de la déscolarisation et de la rescolarisation des jeunes met en évidence les dynamiques sociales et structurelles qui sous-tendent ces processus, ainsi que les stratégies individuelles et collectives pour y faire face et promouvoir l'inclusion éducative et sociale des jeunes. Bourdieu P. (en collaboration avec Jean-Claude Passeron, (1964, 1970), ont démontré une perspective sociologique sur les inégalités éducatives et les processus de déscolarisation. D'après Willis P. (1977), les jeunes réagissent mieux en apprentissage qu'à l'école. Ce constat dans les pays britanniques reflète également la réalité des pays africains. Ainsi, Schostak J. (1998) suggère la mise en place des réformes éducatives sur les jeunes, y compris les processus de déscolarisation et de rescolarisation.

Dans cette même veine, Ball S. (2007), par ses travaux sur la gouvernance éducative et les politiques éducatives, reconnaît que les politiques gouvernementales influencent le processus de déscolarisation et de rescolarisation des jeunes. Néanmoins, les pratiques éducatives et les expériences familiales entre les groupes sociaux peuvent faciliter la compréhension du processus de déscolarisation dans le contexte de la classe sociale et de la race (Lareau A. 2003).

Ces auteurs ont contribué à façonner l'approche sociologique de la déscolarisation et de la rescolarisation des jeunes à travers leurs travaux sur les inégalités sociales, les institutions éducatives et les expériences vécues par les jeunes dans différents contextes sociaux et culturels.

1.3.2. Approche psychologique de la déscolarisation et rescolarisation des jeunes

L'approche psychologique de la déscolarisation et de la rescolarisation des jeunes met en lumière plusieurs aspects cruciaux :

- **L'adaptation individuelle** : Elle se concentre sur les processus d'adaptation psychologique des jeunes faces à ces transitions, en prenant en compte des facteurs tels que le stress, l'anxiété, et les stratégies d'adaptation.
- **Le développement personnel** : Elle examine l'impact de ces transitions sur le développement personnel, émotionnel, et cognitif des jeunes, notamment en ce qui concerne l'estime de soi, la confiance en soi, et la motivation académique.

- **Les ressources et soutiens** : Elle identifie les ressources individuelles et les soutiens environnementaux qui favorisent une transition réussie, tels que le soutien familial, l'encadrement scolaire, et les compétences sociales.
- **Les répercussions à long terme** : Elle évalue les conséquences à long terme de la déscolarisation et de la rescolarisation sur le bien-être psychologique et les trajectoires de vie des jeunes, notamment en ce qui concerne les performances académiques, les choix professionnels, et l'intégration sociale.
- **Les interventions et soutiens psychologiques** : Elle propose des interventions et des soutiens psychologiques adaptés pour aider les jeunes à faire face aux défis liés à ces transitions, en favorisant l'adaptation et le développement positif.

Cette approche met l'accent sur les processus individuels d'adaptation et de développement des jeunes faces aux transitions éducatives, en soulignant les ressources personnelles et les soutiens environnementaux qui favorisent une transition réussie et un développement positif.

L'approche économique de la déscolarisation et de la rescolarisation des jeunes met en avant plusieurs points clés :

- **L'investissement dans le capital humain** : Cette approche considère l'éducation comme un investissement qui accroît la productivité individuelle et les revenus futurs. Ainsi, la déscolarisation est perçue comme une perte de capital humain, tandis que la rescolarisation est vue comme une réinjection d'investissement.
- **Le rendement de l'éducation** : Elle analyse les rendements économiques de l'éducation, tels que les salaires plus élevés et les meilleures opportunités professionnelles associées à un niveau plus élevé de scolarité. La déscolarisation est donc considérée comme une réduction potentielle des futurs revenus des individus.
- **Les coûts et bénéfices** : Cette approche examine les coûts et les bénéfices de la déscolarisation et de la rescolarisation, tant pour les individus que pour la société dans son ensemble. Elle évalue également les conséquences économiques à court et à long terme de ces transitions éducatives.
- **L'analyse des politiques éducatives** : Elle évalue l'efficacité des politiques éducatives, des programmes de réintégration scolaire, et des interventions visant à réduire le décrochage scolaire, en mettant l'accent sur leur impact économique et leur rentabilité.

- **Les inégalités socio-économiques** : Elle analyse les inégalités socio-économiques liées à l'éducation, en examinant les disparités d'accès à l'éducation, les rendements différenciés de l'éducation en fonction du statut socio-économique, et les politiques visant à réduire ces inégalités.

Cette approche met en lumière les implications économiques de ces transitions éducatives, en analysant les investissements dans le capital humain, les rendements de l'éducation, les coûts et les bénéfices associés, ainsi que les inégalités socio-économiques qui en découlent. Les économistes comme mincer J. (1974), Gary Becker (1964), et Theodore Schultz (1971) ont tous contribué à façonner cette approche en mettant l'accent sur les investissements dans le capital humain et les implications économiques des transitions éducatives. James Heckman (2011) a également souligné l'importance des compétences non cognitives dans une analyse économétrique de l'éducation et du marché du travail.

1.3.4. L'approche anthropologique de la déscolarisation et rescolarisation des jeunes

L'approche anthropologique de la déscolarisation et de la rescolarisation des jeunes met en avant plusieurs aspects saillants :

- **Contexte culturel et social** : Elle examine les pratiques éducatives à travers une perspective culturelle et sociale, tenant compte des valeurs, des croyances et des normes de la communauté dans laquelle les jeunes évoluent.
- **Processus de socialisation** : Elle analyse le processus de socialisation au sein de la famille, de la communauté et de la société, influençant les décisions des jeunes en matière d'éducation, y compris leur déscolarisation et leur rescolarisation.
- **Rôles et relations sociales** : Elle explore les rôles et les relations sociales qui façonnent les expériences éducatives des jeunes, mettant en lumière les dynamiques de pouvoir, les hiérarchies sociales et les interactions intergénérationnelles.
- **Dynamiques de changement** : Elle examine les processus de changement culturel et social pouvant influencer les pratiques éducatives et les attitudes envers l'éducation, ainsi que comment ces changements peuvent conduire à la déscolarisation ou à la rescolarisation des jeunes.
- **Approche holistique** : En adoptant une approche holistique de l'éducation, elle considère les dimensions matérielles, symboliques et relationnelles de l'expérience éducative des jeunes, ainsi que leurs implications sur le plan individuel et collectif.

En résumé, l'approche anthropologique met l'accent sur la compréhension des contextes culturels et sociaux dans lesquels se déroulent les processus de déscolarisation et rescolarisation des jeunes, en mettant en lumière les dynamiques de pouvoir, les interactions sociales et les changements culturels qui influencent ces processus.

Sylvia Scribner et Michael Cole (1981) ont jeté les bases des perspectives anthropologiques sur les processus d'éducation et de socialisation des jeunes. Selon Jean Lave et Étienne Wenger (1991), les processus d'apprentissage informel et de socialisation au sein de groupes sociaux mettent en évidence une distinction entre les cultures de formation et les processus de déscolarisation ou de rescolarisation. De même, l'éducation informelle doit être réglementée par la loi et l'État dans un suivi très rigoureux, comme le souligne Shirley Brice Heath (1983) en examinant les pratiques linguistiques et les processus d'apprentissage chez les jeunes dans des contextes culturels variés. Brian Street (1984, 1995) partage cet avis. Ces auteurs ont contribué à façonner l'approche anthropologique de la déscolarisation et de la rescolarisation des jeunes en mettant l'accent sur les contextes culturels, sociaux et linguistiques dans lesquels ces processus éducatifs se déroulent.

L'approche politique de la déscolarisation et rescolarisation des jeunes met en avant plusieurs points clés :

- **Analyse des politiques éducatives** : Elle examine les politiques éducatives mises en place par les gouvernements et les institutions éducatives, évaluant leur impact sur la déscolarisation et la rescolarisation des jeunes, ainsi que sur les inégalités sociales et éducatives.
- **Questionnement des structures de pouvoir** : Elle met en lumière les dynamiques de pouvoir qui influencent les politiques éducatives, analysant les intérêts politiques, économiques et sociaux qui façonnent les décisions et les priorités en matière d'éducation.
- **Inégalités structurelles** : Elle examine les inégalités structurelles présentes dans les systèmes éducatifs, telles que les disparités de financement, les différences de qualité des écoles et les politiques discriminatoires affectant l'accès à l'éducation et les opportunités d'apprentissage des jeunes.
- **Participation citoyenne** : Elle encourage la participation citoyenne dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques éducatives, mettant l'accent sur l'importance de la démocratie participative et de la mobilisation sociale pour promouvoir l'égalité des chances en matière d'éducation.

- **Plaidoyer pour le changement social** : Elle vise à influencer les politiques publiques et à promouvoir des réformes éducatives favorisant l'inclusion, l'équité et la justice sociale, s'attaquant aux structures et aux pratiques perpétuant les inégalités éducatives.

En résumé, l'approche politique met l'accent sur l'analyse critique des politiques éducatives, des structures de pouvoir et des inégalités structurelles influençant la déscolarisation et la rescolarisation des jeunes, ainsi que sur le plaidoyer pour des changements sociaux et politiques visant à promouvoir une éducation inclusive et équitable.

Les travaux de Michael W. (1979) ont influencé la pensée politique dans le domaine de l'éducation, mettant en lumière les dimensions politiques et idéologiques des politiques éducatives. Henry Giroux (1983) a analysé les dimensions politiques de l'éducation, en mettant en évidence les liens entre l'éducation, la culture et le pouvoir. De même, Paulo Freire (1970) a inspiré une approche politique de l'éducation centrée sur la conscientisation et l'émancipation des individus, en critiquant les structures de pouvoir oppressives dans l'éducation. Pierre Bourdieu (1970) a analysé les politiques des inégalités éducatives et des politiques éducatives, soulignant que le mauvais mécanisme des politiques de suivi de l'éducation contribue à la déscolarisation des jeunes. Michael Foucault (1975, 1979) a proposé des idées pour influencer la pensée politique dans le domaine de l'éducation, mettant en lumière les mécanismes de contrôle et de normalisation dans les systèmes éducatifs. Ces auteurs et leurs travaux ont contribué à façonner l'approche politique de la déscolarisation et de la rescolarisation des jeunes en mettant en évidence les dimensions politiques, idéologiques et institutionnelles de l'éducation et en critiquant les structures de pouvoir influençant ces processus.

2. Méthodologie

Pour mener à bien cette recherche, une méthodologie a été adoptée conformément aux travaux de Grawitz (1986). Cette étude a été menée dans trois départements du Bénin : le littoral, qui représente la capitale économique du pays, ainsi que les départements de l'Atlantique et de l'Alibori.

2.1. Collecte des données

La recherche qualitative vise à élargir les connaissances en explorant les dilemmes et les enjeux internes auxquels les individus sont confrontés. Elle s'intéresse à la complexité des phénomènes et à la manière dont les personnes perçoivent leur propre expérience dans un contexte social donné (Noiseaux, 2006, p.268).

Dans le cadre de cette recherche, l'unité statistique choisie est celle des centres de formation professionnelle et des centres de cours du soir pour adultes. Ainsi, l'échantillonnage a été réalisé au sein de ces deux types d'unités. Cette étude repose sur une approche qualitative basée sur une démarche inductive, car elle vise à expliquer les phénomènes et leur signification (Noiseaux, 2006).

Les données ont été collectées à l'aide d'un guide. Nous avons donc mené des entretiens semi-directifs avec cent-sept (107) jeunes adultes en situation de rescolarisation dans les centres de formation professionnelle, ou déscolarisés mais n'ayant pas entamé un processus de raccrochage scolaire.

Le choix de cette cible nous permet d'atteindre les objectifs des questionnaires d'enquête qui sont les suivants :

- Retracer le parcours scolaire et les raisons de la déscolarisation ;
- Révéler les choix et les motivations en faveur du raccrochage scolaire au sein des centres de formation ;
- Répertorier les difficultés d'insertion professionnelle.

Afin d'assurer une triangulation des variables informationnelles, nous avons retenu trois (03) départements pour cette recherche : l'Atlantique, le Littoral et l'Alibori. La répartition de notre échantillon est présentée dans le tableau suivant :

Tableau 1 : Répartition de l'échantillon d'étude

Départements	Communes	Villages ou quartiers de ville	Nombre d'intervenants	Mode d'échantillonnage
Littoral	Cotonou	Aibatin	54	Aléatoire simple par convenance
Atlantique	Abomey-Calavi	Togba	36	
Alibori	Banikoara	Soroko	17	
Total			**107**	

Source : Auteur, données de terrain

Chaque interview a duré un peu moins d'une demi-heure (20 – 25min) en réalisée en Octobre 2019 et Décembre 2023 (Elle fut momentanément suspendue en raison du COVID-19).

2.2. Analyse des données

Pour rendre exploitable les informations recueillies, nous avons procédé à un traitement de données. Ce type de recherche permet de saisir la signification que les participants attribuent à leur vécu (Noiseaux, 2006). Rappelons que l'objectif poursuivi par cette recherche est de comprendre le processus d'insertion

professionnelle des jeunes déscolarisés après leur rescolarisation dans les centres de formation professionnelle. Les interviews ont été enregistrées à l'aide de notre téléphone portable en mode magnétophone, puis elles ont été retranscrites manuellement par les auteurs. Selon Djolassi et al. (2007), il est important de procéder à une lecture approfondie des entretiens pour favoriser une bonne analyse et mieux cerner les différents propos des interviewés. Ainsi, l'analyse du contenu nous a permis de repérer les idées principales évoquées dans les discours recueillis, de comparer les termes communs pour une meilleure confrontation. Par conséquent, les résultats suivants ont pu être dégagés.

3. Résultats de recherche

Les résultats sont présentés compte tenu des questions de recherche formulées.

3.1. Les facteurs qui conduisent à la déscolarisation des jeunes au Bénin

Il ressort des interviews que les facteurs qui conduisent à la déscolarisation des jeunes sont de plusieurs ordres.

Les facteurs personnels peuvent être classés en tête de liste comme le souligne cette citation :

> « *Je n'aime pas aller à l'école parce que je ne travaille pas. Les parents m'ont obligé à avoir le CEP. Dès le collège, j'ai dû abandonner pour entrer en centre de formation professionnelle […]* » - **Carole.**

Ces propos témoignent de l'existence d'une démotivation scolaire due à une insuffisance de rendements intellectuels. Cependant, la démotivation peut être activée par un facteur extérieur à l'apprenant. C'est ce que reconnaît cet apprenant en ces termes :

> « *[…] on me maltraitait trop à l'école. C'était insupportable. Le châtiment corporel était le seul moyen de faire comprendre le cours aux apprenants. Chaque matin, je me levais en pleurant* » - **Zoé**.

Igor rajoute : « *mes enseignants ne m'ont jamais convaincu que j'étais fait pour les études* ».

Ces propos proviennent d'un jeune en formation professionnelle.

> « *Mes parents me rappellent que les études ne donnent plus rien aujourd'hui, avec plein d'exemples de jeunes chômeurs autour de moi… » - Codjo. Un jeune adulte en processus de rescolarisation en cours du soir reconnaît : « […] les moyens financiers manquaient. J'ai repris plusieurs classes faute de*

scolarisation non payée ; donc renvoyé à la maison. À un moment donné, j'ai conclu que le ciel même ne voulait pas me voir finir les études » - **Isaac.**

Aussi, on peut reconnaître que le manque de moyens financiers peut entraver le cursus scolaire des jeunes adultes. Ainsi, cette personne affirme :

« *Je suis orphelin de père et ma mère… elle n'avait presque rien. J'ai dû enchaîner des jobs pour me pousser jusqu'à l'obtention du BEPC, c'était ma limite, c'était difficile* » - **Makestel.**

Une jeune en formation professionnelle affirme :

« *Vous connaissez le dicton, l'école ne donne pas à manger au Bénin […], je n'en dirai pas plus* » - **Bibienne.**

Une autre ajoute : « *Bon, j'aimais bien les papiers, mais le sexe féminin n'est pas prioritaire dans de nombreuses familles au Bénin… c'est dans le concept de la volonté de mes parents que j'ai dû décrocher…* » - **Jordie**.

Résultat 1 :

Les causes en amont de la déscolarisation ou du décrochage des jeunes au Bénin sont diverses. Il s'agit d'abord de raisons personnelles. Pour la plupart, la démotivation des apprenants, l'absence d'estime de soi guidée par le sentiment de ne pas être à la hauteur, de ne rien valoir. Bien que ces facteurs soient internes aux jeunes adultes, il existe d'autres facteurs externes qui doivent retenir notre attention. Il s'agit de : des propos décourageants des membres de familles, les enseignants ou des membres de famille proches, la réalité des difficultés financières accentuées par la perte d'un membre de la famille. Les familles monoparentales sont généralement plus vulnérables.

3.2. Les motivations qui poussent les jeunes à reprendre une formation professionnelle après avoir été déscolarisés

Les facteurs qui justifient le raccrochage des jeunes adultes sans diplômes au Bénin se remarquent par plusieurs propos. Un jeune affirme :

« *Dès que j'ai cumulé un peu de moyens financiers, j'ai décidé de reprendre les études, mais cette fois-ci dans un centre de formation professionnelle* » - **Brice**.

Un jeune dans le processus de rescolarisation en cours du soir reconnaît :

« *Ce sont mes parents qui m'ont encouragé à continuer… ma mère surtout* » - **Marielle**.

Les réalités du travail des jeunes sans diplômes peuvent également convaincre le processus de rescolarisation.

> « *Je n'avais même pas le choix ; c'est nécessaire pour avoir un travail un peu consistant et prendre soin de son foyer de demain* » - **Alexandre**.

Les conditions de travail, d'apprentissage dans les centres de formation pour les jeunes adultes sont également encourageantes.

> « *Dans les centres de formations professionnelles, nous avons des enseignants aimables, disponibles… qui nous soutiennent* » - **Mohamed**.

À titre additif, ce propos nous intéresse.

> « *L'absence de pression est vraiment réconfortante. Chacun peut aller à son rythme* » - **Enoch**.

Un jeune apprenant adulte affirme :

> « *[…] J'avais trouvé un premier job. Je faisais le même travail que les autres, mais puisque j'étais sans diplôme, je percevais le 1/3 du salaire des autres…. C'était très humiliant* » - **Toundé**.

L'aide des parents reste aussi un facteur remarquable. Mais celle-ci peut être orientée thérapeutiquement.

> « *Mes parents ont dû me faire consulter par un psychologue… Les séances étaient chiantes au début. Mais j'ai fini par me sentir adopté. Ça m'a aidé à reprendre le chemin de l'école* » - **Fiacre**.

<u>Résultat 2 :</u>

Les facteurs qui encouragent le raccrochage ou la rescolarisation des jeunes sont entre autres : la remobilisation et les contraintes de la vie sociale. Ainsi, comme le témoigne, c'est la persévérance qui pousse à obtenir un diplôme secondaire pour aller aux études supérieures ou simplement pour atteindre un objectif personnel. Aussi, pour la plupart, l'obtention de quelque moyen financier est la clé d'une reprise des classes chez certains.

3.3. Impact de la déscolarisation et de la rescolarisation sur le processus d'insertion professionnelle des jeunes au Bénin

Les impacts de la déscolarisation et de la rescolarisation sont mis en évidence par les témoignages suivants :

> Certaines entreprises *nous voient moins qualifiés que les autres…* » - **Barnabé**

Une autre ajoute :

> « *Un jour, mon patron m'a dit que si je n'avais pas pu finir mes études secondaires, c'est normal que j'étais incapable de bien faire son travail… c'était affreux. Il n'y avait aucun lien*. » - **Timothée**

Cette cible conclut en affirmant :

> « *Il faut reconnaître qu'on est marginalisés, dévalorisés…* » - **Brigitte**

Résultat 3 :

Concernant les impacts de la déscolarisation et de la rescolarisation des jeunes, les jeunes adultes ayant décroché puis raccroché sont souvent marginalisés sur leur lieu de travail. En effet, les motifs qui ont initialement conduit certains jeunes à se retirer du parcours scolaire peuvent réapparaître plus tard, même au cours de leur processus de raccrochage. En ce sens, les jeunes adultes raccrocheurs constituent un groupe confronté à la vulnérabilité induite par les transformations sociétales.

4. Discussion

L'objectif de cette recherche était de comprendre le mécanisme d'insertion professionnelle des jeunes ordres. Premièrement, nous nous sommes intéressés aux réalités qui conduisent à la déscolarisation des jeunes au Bénin. Nous retenons que ces facteurs sont divers. Pour commencer, il s'agit d'abord de raisons personnelles. Selon Marcotte et al. (2011), les difficultés académiques, la dépression, le manque d'estime de soi, le manque d'autodétermination et la faible motivation feraient partie des raisons personnelles de décrochage. Ainsi, le facteur personnel d'autodétermination semble avoir le plus gros impact sur le bien-être psychologique, sur l'estime de soi, sur les difficultés académiques et sur la motivation de l'élève, car les facteurs sont corrélés entre eux. (Deci et Ryan, 1994 ; Vallerand, Fortier, et Guay, 1997).

De plus, il existe un lien entre la motivation d'un individu avec son environnement et qui dépend de la façon dont son environnement soutient ses trois besoins psychologiques fondamentaux d'autodétermination, de compétence et d'affiliation sociale (Deci et Ryan, 2012). Des chercheurs s'accordent pour dire que les éléments de la théorie d'autodétermination, dont les trois besoins psychologiques fondamentaux et la motivation intrinsèque, devraient être favorisés pour contribuer à la réussite scolaire (Deci et Ryan, 1994 ; Fortier et al., 1995 ; Taylor et al., 2012).

L'autodétermination cultive la curiosité, l'intérêt et la vitalité naturelle des individus, ce qui entraîne une proactivité et un engagement actif (Deci et Ryan, 2012). Aussi,

des chercheurs ont démontré que les sentiments de compétence, d'affiliation sociale et d'autodétermination sont déterminants pour la motivation intrinsèque qui, à son tour, est déterminante pour la bonne performance scolaire (Fortier et al., 1995 ; Ryan et Deci, 2000). Les liens entre la théorie d'autodétermination et la motivation intrinsèque se situent dans les trois besoins psychologiques fondamentaux de compétence, d'autodétermination et d'affiliation qui doivent être satisfaits (Deci et Ryan, 1994 ; Deci et Ryan, 2000 ; Ryan et Deci, 2012). Un individu est constamment en contact avec son environnement. Dans le cas présent, ses expériences quotidiennes avec son école, le curriculum scolaire, ses enseignants, les intervenants, ses amis et sa famille peuvent engendrer des effets positifs ou négatifs sur ces besoins psychologiques, qui, à leur tour, auront des effets sur sa motivation (Taylor et al., 2012).

Par ailleurs, certains jeunes adultes ayant décroché rapportent que plusieurs personnes dans leur entourage immédiat exercent un contrôle sur eux, ce qui a un impact direct sur leur autodétermination et sur leur motivation intrinsèque (Taylor et al., 2012). Dans leur étude, Vallerand et al. (1997) ont réalisé que les adultes ayant abandonné leurs études secondaires démontrent moins de motivation intrinsèque, de motivation extrinsèque identifiée et de motivation introjectée, mais qu'ils ont plus de démotivation. En effet, ils se sentent moins compétents et moins autodéterminés dans leurs études secondaires. Ils perçoivent aussi les parents, les enseignants et l'administration comme exerçant un pouvoir contrôlant ce qui soutient moins leur autodétermination (Vallerand et al., 1997). Par conséquent, ces études nous montrent que la motivation et l'autodétermination représentent des concepts importants dans la persévérance et le décrochage scolaire.

Deuxièmement, nous pouvons retenir que la remotivation et les contraintes de la vie sociale sont des raisons intrinsèques qui poussent au raccrochage des jeunes adultes. Marcotte, Lachance et Lévesque (2011) ont recueilli le témoignage de plusieurs adultes-apprenants qui ont affirmé que leur motivation les pousse à persévérer et à obtenir leur diplôme secondaire pour aller aux études supérieures ou simplement pour atteindre un objectif personnel.

Il peut également s'agir de la nature de l'enseignement dans les centres de formation professionnelle, ou généralement des cours du soir pour adultes, pour contrecarrer les conditions externes telles que l'exigence croissante d'avoir au minimum un diplôme secondaire sur le marché du travail, ou encore à cause d'un désir de poursuivre des études supérieures (Marcotte, Lachance et Lévesque, 2011). Il est important de souligner que cette décision de retourner est également influencée, d'une part, par l'importance accordée aux diplômes dans nos sociétés actuelles (Duru-Bellat, 2006),

et d'autre part, par le fait que l'école des adultes est généralement ajustée aux expériences de ces jeunes.

Troisièmement, les jeunes adultes ayant décroché puis raccroché sont souvent marginalisés sur les lieux de travail. En effet, les motifs qui ont initialement conduit certains jeunes à se retirer du parcours scolaire peuvent réapparaître plus tard, même au cours de leur processus de raccrochage. En ce sens, les jeunes adultes raccrocheurs sont un groupe pouvant faire face à la vulnérabilité engendrée par les transformations sociétales, comme l'a démontré Castel (1994 ; 2000).

Les jeunes adultes en situation de raccrochage scolaire doivent souvent faire face à la précarité du marché du travail et à la fragilisation de leur réseau social (Zaffran et Vollet, 2018). Ainsi, si le schéma de Castel « […] peut facilement s'appliquer à la situation des jeunes d'aujourd'hui dans leurs rapports au travail et à la famille » (Gauthier et Mercier, 1994, p.26), on peut dire qu'il s'applique encore plus aux jeunes en situation de raccrochage scolaire.

Même si l'expérience des jeunes raccrocheurs semble être positive dans des formations professionnelles ou des cours du soir pour adultes, il ne faut pas nécessairement corréler le retour à l'école à la cessation des enjeux socioprofessionnels et relationnels. Il est donc pertinent de s'intéresser à l'apport des soutiens pour ces jeunes adultes, et ce afin de comprendre l'influence qu'ils ont sur leur situation de vulnérabilité.

Les parcours d'emploi représentent bien la précarité de ces jeunes sur le marché du travail. En l'absence de diplômes d'études supérieures, les jeunes adultes acceptent avec contraintes des emplois souvent pénibles et instables. C'est un phénomène relevé dans d'autres études (Becquet, 2012 ; Boissonneault et collab., 2007 ; Zaffran et Vollet, 2018). Si le diplôme permet d'obtenir un statut valorisé, l'absence de celui-ci entraîne une vulnérabilisation de la capacité à se faire une place ou à durer dans le travail.

5. Conclusion

(1) Rappel des principaux résultats

L'objectif principal de cette recherche était d'analyser comment les jeunes déscolarisés et rescolarisés naviguent dans le processus d'insertion professionnelle. Après avoir effectué une revue de littérature sur ce sujet, une étude de terrain basée sur des entretiens semi-directifs a été réalisée. Quelques résultats ont émergé de notre investigation :

• Le phénomène de décrochage ou de déscolarisation des jeunes adultes est justifié par des facteurs personnels tels que la démotivation et le manque d'estime de soi, ainsi que par des facteurs externes tels que l'environnement de travail, l'influence négative des parents et des enseignants, ainsi que des difficultés financières ;

• Le retour à l'école ou la rescolarisation dans des centres de formation ou des cours du soir pour adultes est motivé par un regain de motivation de la part des parents, amis, proches, ou par les exigences et contraintes du travail ;

• Les jeunes adultes ayant décroché puis repris leurs études sont souvent marginalisés sur leur lieu de travail ou même pendant leur formation de rescolarisation par les plus jeunes.

Notre recherche confirme donc qu'une attention particulière doit être portée au système éducatif béninois, en particulier à l'éducation des jeunes. Cela permettrait d'atteindre un double objectif : contribuer à la société en encadrant mieux les jeunes apprenants et en formant de jeunes adultes plus responsables, et également apporter une contribution économique car les jeunes adultes diplômés constituent un vecteur de croissance économique.

(2) Implications managériales, limites et pistes de recherche future

Les implications managériales de cette recherche sur la déscolarisation et la rescolarisation des jeunes, avec une analyse du processus d'insertion professionnelle, peuvent être significatives pour les gestionnaires et les décideurs dans divers contextes organisationnels, éducatifs et politiques.

En ce qui concerne les politiques de recrutement et de formation, les gestionnaires des ressources humaines peuvent utiliser les résultats de notre recherche pour adapter leurs politiques de recrutement et de formation afin de mieux répondre aux besoins des jeunes déscolarisés et rescolarisés. Cela peut inclure la mise en place de programmes de formation adaptés et l'évaluation des compétences non académiques des candidats. Le développement de programmes éducatifs et de formation doit également être amélioré. En effet, les responsables des institutions éducatives et de formation professionnelle peuvent tirer parti des conclusions de cette recherche pour concevoir des programmes qui soutiennent la réintégration et l'insertion professionnelle des jeunes déscolarisés et rescolarisés. Cela peut impliquer l'adaptation des méthodes d'enseignement, la fourniture de services de conseil et de soutien, ainsi que la création de partenariats avec des entreprises pour offrir des stages et des opportunités d'emploi. Au sein des organisations ou lieux de travail, le leadership et la gestion du changement doivent accompagner les dirigeants. Ainsi, les dirigeants organisationnels peuvent utiliser les enseignements pour promouvoir une

culture d'inclusion et d'acceptation des jeunes déscolarisés et rescolarisés au sein de leur organisation. Cela nécessite un leadership inclusif et empathique, ainsi que des politiques et des pratiques favorisant la diversité et l'équité dans le recrutement, la formation et l'avancement professionnel.

De plus, les gestionnaires peuvent collaborer avec des partenaires communautaires, des organismes gouvernementaux et des entreprises locales pour développer des initiatives intégrées visant à soutenir l'insertion professionnelle des jeunes déscolarisés et rescolarisés. Cela peut inclure la création de programmes de mentorat, l'organisation d'événements de sensibilisation et la mise en place de réseaux de soutien.

Enfin, le rôle de l'État doit être impliqué par l'élaboration de politiques publiques. Les décideurs politiques peuvent utiliser les résultats de cette recherche pour informer le développement de politiques et de programmes visant à réduire le décrochage scolaire, à promouvoir la rescolarisation et à améliorer l'insertion professionnelle des jeunes. Cela peut impliquer des investissements dans l'éducation et la formation, ainsi que des incitations pour les employeurs à embaucher et à former des jeunes en situation de déscolarisation ou de rescolarisation.

Malgré ces nombreuses contributions, il est important de noter que, dans le cadre de cette recherche limitée dans le temps, l'analyse de plusieurs verbatims d'entretiens s'avère difficile à réaliser. Ainsi, l'analyse de tous ces verbatims nous aurait permis de découvrir d'autres facteurs susceptibles d'intéresser le lectorat.

De plus, il convient de noter que, dans de nombreux cas, les jeunes issus d'une formation professionnelle sont plus aptes à certains emplois que ceux ayant suivi une formation académique traditionnelle dans le même domaine. Ceci est probablement dû à la fréquence des pratiques dans les centres de formation professionnelle au Bénin. Par conséquent, comme piste de recherche future, il serait intéressant d'analyser la professionnalisation de l'enseignement technique et professionnel au Bénin par l'approche de la formation en alternance.

6. Bibliographie

ASSELIN, Guillaume (2013). « École à vendre / La nouvelle école capitaliste, Sous la direction de Christian Laval, La Découverte, 285 p. », *Spirale*, n°244, pp.52-54.

BECQUET, Valérie (2012). « Les "jeunes vulnérables" : essai de définition », *Agora débats/jeunesse*, vol.3, n°62, pp.51-64.

BERNIER, Jean (2007). « Les mutations dans les formes d'emploi et leurs conséquences sur les jeunes », dans BOURDON, Sylvain et Mircea VULTUR (dir.), *Regard sur les jeunes et le travail,* Saint-Nicolas, Québec : Les Éditions de L'IQRC, pp.247258.

BLAIS, Mireille et Stéphane MARTINEAU (2006). « L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes », *Recherches Qualitatives,* vol.26, nº2, pp.1-18.

BLAYA, Catherine, et collab. (2011). « Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires », *Éducation et francophonie*, vol.39, nº2, pp.227-249.

BOISSONNEAULT, Julie, et collab. (2007). « L'abandon scolaire en Ontario français et perspectives d'avenir des jeunes », *Éducation et francophonie*, vol.35, nº1, pp.3-22.

BOURDON, Sylvain et Mircea VULTUR (2007). « Vingt ans après, les nouveaux visages du travail des jeunes », dans BOURDON, Sylvain et Mircea VULTUR (dir.), *Regard sur les jeunes et le travail*, Saint-Nicolas, Québec : Les Éditions de L'IQRC, pp1-21.

CARROZ, Faustine, MALTAIS, Danielle et Ève POULIOT (2015). « Ces décrocheurs de l'école secondaire qui s'accrochent à un centre d'éducation des adultes : qui sont-ils? », dans VILLEMAGNE, Carine et Julie MYRE-BISAILLON (dir.), *Les jeunes adultes faiblement scolarisés : parcours de formation et besoins d'accompagnement*, Québec, Québec : Les Presses de l'Université du Québec, pp.43-63.

CASTEL, Robert (1991). « De l'indigence à l'exclusion, la désaffiliation : précarité du travail et vulnérabilité relationnelle », dans DONZELOT, Jacques, et collab. (dir.). Face à l'exclusion, le modèle français, Paris : Éditions Esprit, pp.137-168.

CASTEL, Robert (1994). « La dynamique des processus de marginalisation : de la vulnérabilité à la désaffiliation », *Cahiers de recherche sociologique*, nº22, pp.1127.

CASTEL, Robert (1995). Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat. Paris : Fayard, p.490.

CASTEL, Robert (1996). « Les marginaux dans l'histoire », dans PAUGAM, Serge (dir.), *L'exclusion : l'état des savoirs*, Paris : Éditions de la Découverte, pp.32-41.

CASTEL, Robert (2000). « The Roads to Disaffiliation: Insecure Work and Vulnerable Relationships », *International Journal of Urban and Regional Research*, vol.24, nº3, pp.519-535.

CASTEL, Robert (2003). « Des individus sans supports », dans CHÂTEL, Vivianne et Marc-Henry SOULET (dir.), *Agir en situation de vulnérabilité*, Saint-Nicolas, Québec : Les Presses de l'Université Laval, pp.51-61.

CASTEL, Robert (2003). L'insécurité sociale. Qu'est-ce qu'être protégé?, Paris : Éditions du Seuil, p.96.

CASTEL, Robert (2009). La montée des incertitudes, Paris : Éditions du Seuil, p.457.

D'ORTUN, Francine (2009). « La persévérance jusqu'au diplôme du secondaire des 1625 ans inscrits en zone urbaine et rurale dans les centres de formation générale aux adultes

», dans ROUSSEAU, Nadia (dir.), *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires*, Québec, Québec : Les Presses de l'Université du Québec, pp.77-100.

DUBET, François, DURU-BELLAT, Marie et Antoine VÉRÉTOUT (2011). « Emprise des diplômes, jugements de justice et cohésion sociale », *Sociologie et sociétés,* vol.43, nº1, pp.225-259.

DUMONT, Michelle, et collab. (2015). « Une description des profils et des besoins psychologiques et psychopédagogiques de jeunes âgés de 16 à 24 ans inscrits à la formation générale des adultes », dans VILLEMAGNE, Carine et Julie MYREBISAILLON (dir.), *Les jeunes adultes faiblement scolarisés : parcours de formation et besoins d'accompagnement,* Québec, Québec : Les Presses de l'Université du Québec, pp.2541.

DURU-BELLAT, Marie (2006). L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie. France : Éditions du Seuil et La République des Idées, p.106.

FORTIN, Laurier, et collab. (2005). « Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problème de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol.8, nº2, pp.79-88.

GAJAC, Olivier (2015). « La notion de désaffiliation chez Robert Castel », *Revue du MAUSS permanente,* http://www.journaldumauss.net/./?La-notion-dedesaffiliation-chez-1250.

GALAND, Benoît (2004). « Le rôle du contexte scolaire et de la démotivation dans l'absentéisme des élèves », *Revue de sciences de l'éducation*, vol.30, nº1, pp.125142.

GAUTHIER, Madeleine et Lucie MERCIER (1994). La pauvreté chez les jeunes : précarité économique et fragilité sociale, Québec : Institut québécois de recherche sur la culture, p.190.

GLASMAN, Dominique (2000). « Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle », *VEI Enjeux*, nº122, pp.10-25.

GOYETTE, Martin (2011). « Dynamiques relationnelles dans les transitions à la vie adulte de jeunes en difficulté », dans GOYETTE, Martin, PONTBRIAND, Annie et Céline BELLOT (dir.), *Les transitions à la vie adulte des jeunes en difficulté. Concepts, figures et pratiques,* Québec, Québec : Les Presses de l'Université du Québec, pp.57-72.

GOYETTE, Martin et Céline BELLOT (2011). « Les transitions à la vie adultes des jeunes en difficulté », dans GOYETTE, Martin, PONTBRIAND, Annie et Céline BELLOT (dir.), *Les transitions à la vie adulte des jeunes en difficulté. Concepts, figures et pratiques,* Québec, Québec : Les Presses de l'Université du Québec, pp.111.

GOYETTE, Martin, et collab. (2007). « Le soutien au passage à la vie adulte des jeunes recevant des services des centres jeunesse », *Éducation et francophonie,* vol.35, nº1, pp.95-119.

HEATON, Jane (1998). « Secondary analysis of qualitative data », *Social Research Update,* vol.22, http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU22.html

JANOSZ, Michel (2000). « L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine », *VEI Enjeux*, nº122, pp.105-127.

MARCOTTE, Julie, et collab. (2015). « Comprendre les profils psychosociaux des jeunes adultes inscrits à l'éducation des adultes pour soutenir adéquatement leur parcours scolaire », dans VILLEMAGNE, Carine et Julie MYE-BISAILLON (dir.), *Les jeunes adultes faiblement scolarisés : parcours de formation et besoins d'accompagnement*, Québec, Québec : Les Presses de l'Université du Québec, pp.924.

MARCOTTE, Julie, LACHANCE, Marie-Hélène et Geneviève LÉVESQUE (2011). «Pleins feux sur la persévérance et le raccrochage », *Revue Canadienne de l'Éducation*, vol.34, nº4, pp.135-157.

MARCOTTE, Julie, VILLATTE, Aude et Geneviève LÉVESQUE (2014). « La diversité et la complexité des jeunes (16-24 ans) inscrits à l'éducation des adultes au Québec : enquête et essai typologique », *Revue des sciences de l'éducation*, vol.40, nº2, pp.253-285.

MASSÉ, Line, DESBIENS, Nadia et Catherine LANARIS (2014). Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention, 2e éd., Montréal, Québec : TC Média Livres Inc., p.394.

MAYER, Robert et Jean-Pierre DESLAURIERS (2000). « Quelques éléments d'analyse qualitative », dans MAYER, Robert, et collab. (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale,* Montréal, Québec : Gaëtan Morin Éditeur, pp.159-189.

MILLET, Mathias et Daniel THIN (2011). « La "déscolarisation" comme parcours de disqualification symbolique », dans MILLET, Mathias et Gilles MOREAU (dir.), *La déscolarisation,* Paris : La Dispute, pp.281-294.

MILLET, Mathias et Gilles MOREAU (2011). « Le XXe, siècle des diplômes », dans MILLET, Mathias et Gilles MOREAU (dir.), *La société des diplômes*, Paris : La Dispute, pp.9-20.

MOLGAT, Marc (2004). « Qu'attend-on des jeunes aujourd'hui : Entrevue avec Madeleine Gauthier », Reflets, vol.10, nº1-2, pp.26-44.

MOLGAT, Marc (2007). « Les formes de soutien parental à l'insertion professionnelle. Le cas des jeunes ayant abandonné leurs études secondaires ou collégiales », dans BOURDON, Sylvain et Mircea VULTUR (dir.), *Regard sur les jeunes et le travail*, Saint-Nicolas, Québec : Les Éditions de L'IQRC, pp.89-110.

MOLGAT, Marc (2011). « De "l'âge adulte émergent" aux transitions : comment comprendre la jeunesse d'aujourd'hui? Quelques enseignements à partir de figures de jeunes en difficulté », dans GOYETTE, Martin, PONTBRIAND, Annie et Céline BELLOT (dir.), *Les transitions à la vie adulte des jeunes en difficulté,* Québec, Québec : Les Presses de l'Université du Québec, pp.33-55.

MOLGAT, Marc et Caroline RINGUET (2004). « De la prévisibilité à la diversité des parcours? Le cas de jeunes mères ayant délaissé leurs études », *Service social,* vol.51, nº1, pp.60-77.

MOLGAT, Marc et Mircea VULTUR (2009). « L'insertion professionnelle des jeunes québécois diplômés et non-diplômés de l'école secondaire. Quel rôle joue la famille? », *Recherches sociographiques*, vol.50, nº1, pp.41-66.

NOISEAUX, Sylvie (2006). « Le devis de recherche qualitative », dans FORTIN, Marie Fabienne (dir.), *Fondements et étapes du processus de recherche*, Montréal, Québec : Les Éditions de la Chenelière, pp.267286.

PELLETIER, Liliane et Driss ALAOUI (2016). « Du décrochage provisoire au raccrochage scolaire : l'importance de la reconnaissance », *Questions Vives. Recherches en éducation*, nº25, pp.1-26.

POIRIER, Martine, et collab. (2013). « La perception différenciée de la relation élève enseignant par les élèves à risque et non à risque de décrochage scolaire », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol.16, nº1, pp.1-23.

Québec : Les Presses de l'Université du Québec, p.502.

RAYMOND, Mélanie (2008). Décrocheurs du secondaire retournant à l'école, Division de la Culture, tourisme et centre de la statistique de l'éducation, Ottawa

ROBERT, Marie et Marie-Andrée PELLAND (2007). « Les différentes postures à l'égard du travail salarié chez des jeunes vivant en situation de précarité : subir, résister et expérimenter », *Nouvelles pratiques sociales*, vol.20, nº1, pp.80-93.

ROUSSEAU, Nadia et Léna BERGERON (2017). « Le parcours de formation axée sur l'emploi : la parole aux jeunes », *McGill Journal of Education*, vol.52, nº1, pp.135148.

ROUSSEAU, Nadia, DESLANDES, Rollande et Hélène FOURNIER (2009). « La relation de confiance maître-élève : perceptions d'élèves ayant des difficultés scolaires », *McGill Journal of Education*, vol.44, nº2, pp.193-211.

ROUSSEAU, Nadia, et collab. (2010). « L'éducation des adultes chez les 16 à 18 ans : La volonté de réussir l'école... et la vie! », *Éducation et francophonie*, vol.38, nº1, pp.154-177.

ROUSSEAU, Nadia, et collab. (2016). « Trajectoires d'élèves québécois inscrits au Parcours de formation axée sur l'emploi », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol.19, nº1, pp.127-150.

ROUSSEAU, Nadia, TÉTREAULT, Karen et Caroline VÉZINA (2009). « Analyse rétrospective (1992-2004) du parcours scolaire d'une cohorte d'élèves ayant commencé la maternelle en Mauricie », *Revue des sciences de l'éducation*, vol.35, nº1, pp.15-40.

SOULET, Marc-Henry (2003). « Faire face et s'en sortir vers une théorie de l'agir faible », dans CHÂTEL, Vivianne et Marc-Henry SOULET (dir.), *Agir en situation de vulnérabilité*, Saint-Nicolas, Québec : Les Presses de l'Université Laval, pp.167217.

TROTTIER, Claude et Madeleine GAUTHIER (2007). « Le cheminement scolaire et l'insertion professionnelle des jeunes qui ont interrompu leurs études secondaires », dans BOURDON, Sylvain et Mircea VULTUR (dir.), *Regards sur les jeunes et le travail,* Saint-Nicolas, Québec : Les Éditions de L'IQRC, pp.173193.

VILLATE, Aude et Julie MARCOTTE (2013). « Le raccrochage scolaire au Québec : le discours de jeunes adultes québécois inscrits en Centres d'Éducation aux Adultes », *L'orientation scolaire et professionnelle,* vol.42, n°3, pp.1-18.

VILLEMAGNE, Carine et Julie MYRE-BISAILLON (2015). Les jeunes adultes faiblement scolarisés : parcours de formation et besoins d'accompagnement, Québec, Québec : Les Presses de l'Université du Québec, p.212.

VULTUR, Mircea (2009). « Les jeunes qui abandonnent les études secondaires ou collégiales : rapport à l'école et aux programmes d'aide à l'insertion socioprofessionnelle », *Revue des sciences de l'éducation*, vol.35, n°1, pp.55-67.

WILKINSON, Richard et Kate PICKETT (2013). L'égalité, c'est mieux. Pourquoi les écarts de richesse ruinent nos sociétés, Montréal, Québec : Les Éditions Écosociété, p.378.

ZAFFRAN, Joël et Juliette VOLLET (2018). Zadig après l'école. Pourquoi les décrocheurs scolaires raccrochent-ils?, Lormont, France : Le Bord de L'eau éditions, p.221.