

## Le décrochage scolaire à l'épreuve des territoires

Jean-Frédéric Vergnies  
*Rédacteur en chef*

Le décrochage scolaire recule, en France comme en Europe. Le taux de sortants précoces est ainsi passé de 13 % à 9 % en dix ans. Ainsi, près de 80 000 jeunes sortiraient sans diplôme du système scolaire en 2017<sup>1</sup>.

De nombreux défis restent à surmonter ; même si des solutions sont de mieux en mieux identifiées<sup>2</sup>, leur généralisation reste problématique. En s'intéressant aux territoires, on mobilise un niveau intermédiaire entre politique publique et parcours individuel de formation et d'insertion, comme le rappellent **Pierre-Yves Bernard & Thierry Berthet** dans leur introduction<sup>3</sup>. En effet, « ... *si l'on passe par l'espace, on rend plus aisément visibles des problèmes qui pourraient facilement passer inaperçus sinon* »<sup>4</sup>. On peut alors identifier de nouvelles perspectives en articulant parcours individuels, actions publiques locales et politiques nationales. Les différents articles de ce numéro soulignent la variété, connue, des configurations territoriales. Ils en éclairent les ressorts et les processus sous-jacents.

---

1 Statistique européenne : le taux de sortants précoces représente la part des non-diplômés sortis de formation dans la tranche d'âge des 18-24 ans (de 2007 à 2016, il diminuait de 15 à 11 % en Europe) (Bernard, 2017). En France, on se réfère plutôt aux sorties sans diplôme du système scolaire (Delahaye & Weixler 2018) : consultable sur [http://www.education.gouv.fr/cid55632/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire.html&xtmc=deacutecrochage&xtnp=1&xtcr=2#Les\\_chiffres\\_du\\_decrochage](http://www.education.gouv.fr/cid55632/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire.html&xtmc=deacutecrochage&xtnp=1&xtcr=2#Les_chiffres_du_decrochage). L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) adopte une approche plus orientée marché du travail, en comptabilisant les jeunes ni en formation, ni en emploi (en anglais *NEET*).

2 Cf. la conférence internationale du Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco), en novembre 2017 : <http://www.cnesco.fr/fr/decrochage-scolaire/>.

3 Ce numéro repose en grande partie sur un programme de recherche « Territoires et décrochages scolaires », financé par l'Agence nationale de la recherche (ANR), convention ANR-14-CE-0009.

4 Cf. *Théorie de la justice spatiale : géographies du juste et de l'injuste*, Jacques Lévy, Jean-Nicolas Fachille, Ana Povoas, Odile Jacob, 2018, 344 p.

Ainsi, **Vanessa di Paola & Stéphanie Moullet** montrent qu'au-delà des caractéristiques individuelles, le décrochage diminue là où la norme sociale est la poursuite d'études ; à l'inverse, il augmente dans les zones où le taux de chômage juvénile est élevé, et ce d'autant plus pour les jeunes issus de milieux défavorisés. Pour leur part, **Pierre Courtioux & Tristan-Pierre Maury** montrent que la mixité sociale des territoires dépasse les découpages institutionnels, comme l'appartenance au secteur public ou privé, ou encore l'intégration ou non en zone d'éducation prioritaire. Pour autant, selon **Pierre-Yves Bernard & Christophe Michaut**, la diversité des expériences scolaires des jeunes affecte les premiers pas dans le processus d'insertion. Les expériences les moins douloureuses et les plus proches d'une qualification complète favorisent l'accès à l'emploi ; au contraire, le décrochage précoce éloigne ensuite du marché du travail.

Les choix et les parcours sont tributaires de l'action régionale et de sa variabilité, comme le rappellent, sur des registres différents, **Bruno Lamotte & Aline Valette-Wursthén** ou **François Burban & Yves Dutercq**. Pour les premiers, les contrats d'action publique sectoriels régionaux du champ formation-emploi remplissent bien les mêmes fonctions en termes de recrutement, de formation ou de gestion de la main-d'œuvre, mais prennent des formes différentes. Pour les seconds, l'animation régionale de la prise en charge du décrochage scolaire se heurte en définitive aux divergences dans les logiques des institutions et dans celles de leurs agents.

Plus précisément, **Laure Minassian**, d'une part, **Thierry Berthet**, **Amandine Brizio**, **Véronique Simon**, d'autre part, montrent l'impact des configurations locales d'acteurs. La première révèle que des « *alliances éducatives* » décidées au niveau régional peuvent générer des effets adverses à ceux initialement souhaités. Les seconds, sollicitant aussi l'avis des jeunes, analysent comment des partenariats effectifs entre décideurs territoriaux deviennent des réseaux d'enjeux souvent contradictoires, au niveau des opérateurs de terrain.

Au final, au-delà des nécessaires questions de coordination et de mise en œuvre des partenariats et de collaboration entre les diverses parties prenantes, la mobilisation, par **Éric Verdier** en postface, de la notion de « *régime d'action territoriale* » invite à interroger les visions de l'action collective et de la justice déployées (Cf. *Levy & al, op. cit.*). La configuration des actions et ses effets au niveau des territoires dépendent en définitive des logiques d'action portées par les acteurs, et leur harmonisation reste un enjeu majeur.

Bonne lecture.



# Sommaire

## DOSSIER

### « Le décrochage scolaire à l'aune des inégalités territoriales : nouvelles perspectives »

- **Introduction - Territoires et décrochages scolaires : leçons d'un programme de recherche exploratoire** p. 7  
P.-Y. BERNARD, T. BERTHET
- **Décrocher, et après ? Les effets de l'expérience scolaire sur le devenir des élèves** p. 15  
P.-Y. BERNARD, C. MICHAUT
- **L'animation régionale de la prise en charge du décrochage scolaire : une action publique en tension** p. 35  
F. BURBAN, Y. DUTERCQ
- **Quelle offre territoriale de remédiation au décrochage scolaire ?** p. 55  
T. BERTHET, A. BRIZIO, V. SIMON
- **Mésalliance éducative : l'exemple d'un partenariat territorialisé de lutte contre le décrochage scolaire** p. 73  
L. MINASSIAN
- **Quel rôle pour le marché du travail local sur le risque de décrochage scolaire ?** p. 95  
V. DI PAOLA, S. MOULLET
- **Postface - Sur fond d'inconséquences institutionnelles et politiques, quels régimes d'action territoriale contre le décrochage scolaire ?** p. 117  
E. VERDIER
- **Bibliographie : disponible en version électronique**

- **Public, privé et éducation prioritaire : une analyse comparative de la mixité sociale à l'école** p. 133  
P. COURTIOUX, T.-P. MAURY
- **Le dialogue social territorial à l'aune des contrats d'objectifs emploi-formation** p. 155  
B. LAMOTTE, A. VALETTE-WURSTHEN
- **Notes de lecture**
- **Présentation de l'ouvrage de A. Dupray et E. Quenson, *Sept ans de vie professionnelle des jeunes : entre opportunités et contraintes*** p. 177  
PAR S. MOULIN
- **Présentation de l'ouvrage de L.-M. Barnier, J.-C. Canu & F. Vergne, *La fabrique de l'employabilité. Quelle alternative à la formation professionnelle néolibérale ?*** p. 181  
PAR M. GUYONVARCH
- **Résumés en allemand** p. 187
- **Résumés en espagnol** p. 191
- **Bon de commande** p. 195

• La rubrique « Lectures » est désormais consultable au format électronique, sur <http://www.cairn.info/revue-formation-emploi.htm>

**Note de la rédaction :** Les auteurs d'anciens numéros (ou leurs ayants droits) sont invités à contacter *Formation Emploi* afin d'autoriser la revue à divulguer leur texte sous format électronique.

**N.B. :** Les articles n'engagent que leurs auteurs et non le Céreq.

Les numéros de *Formation Emploi* depuis 2013 sont disponibles en format électronique en accès payant sur le portail Cairn : <http://www.cairn.info/revue-formation-emploi.htm>

Pour les années 2006-2012, les numéros sont en libre accès sur le portail Revues.org : <http://formationemploi.revues.org/>

Les numéros avant 2006 sont en libre accès sur le site du Céreq : [http://www.cereq.fr/index.php/Pages\\_doc/Actualites-de-la-Doc/Formation-emploi-archives](http://www.cereq.fr/index.php/Pages_doc/Actualites-de-la-Doc/Formation-emploi-archives)

Pour s'abonner ou acheter un numéro papier de *Formation Emploi* à la Documentation française : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr>  
ou s'adresser à la librairie : 29-31, quai Voltaire - 75344 Paris Cedex 07  
Tél. 01 40 15 71 10



# Introduction

## Territoires et décrochages scolaires : leçons d'un programme de recherche exploratoire

PIERRE-YVES BERNARD

*Maître de conférences en sciences de l'éducation, Centre de recherche en éducation de Nantes,  
Université de Nantes*

THIERRY BERTHET

*Directeur de recherche en science politique au CNRS, Directeur du Lest,  
Laboratoire d'Économie et de Sociologie du Travail,  
Aix-Marseille Univ., CNRS, LEST, Aix-en-Provence, France*

Telle qu'elle s'est construite depuis dix ans en France, la lutte contre le décrochage scolaire mobilise le territoire comme espace d'action concrète. Ainsi le rapport Weixler recommande-t-il de « *définir un cadre politique et stratégique clair, favoriser l'autonomie dans la mise en œuvre sur les territoires, notamment grâce à une souplesse réglementaire : la confiance donnée au terrain* » (Weixler, 2014, p. 18, souligné par nous).

Pour autant, cette injonction n'est pas sans ambiguïtés. Outre que le décrochage scolaire rassemble des situations hétérogènes, le territoire peut faire référence à une grande diversité d'échelles, selon le niveau d'action publique, et de dispositifs allant des orientations générales aux pratiques professionnelles d'accompagnement. Définir le territoire comme niveau opérationnel pour les différents dispositifs visant à prévenir et résorber l'abandon scolaire n'est ainsi pas simple. Le territoire résulte à la fois de la construction de ces dispositifs et de la façon dont les individus s'approprient des ressources disponibles dans un espace donné, que ce soit en matière de formation initiale, d'emplois disponibles ou de possibilités d'accompagnement en formation continue (Bernard & Bell, 2016).

Les articles réunis dans ce dossier sont issus d'un programme de recherche collective soutenu par l'Agence nationale de la recherche<sup>1</sup>. Ils abordent ces deux aspects du territoire : les déterminants territoriaux de l'action publique, d'une part, et l'effet du territoire sur le décrochage et les dispositifs de lutte sur les parcours individuels des élèves, d'autre part.

Ces deux aspects sont fortement imbriqués ; le niveau territorial étant lui-même inscrit dans des espaces plus vastes. Par exemple, une action publique de prévention du décrochage scolaire portant sur l'orientation nécessite une bonne connaissance des ressources en emplois disponibles dans les marchés locaux du travail. Mais elle est également dépen-

---

1. Cette recherche a reçu le soutien de l'Agence nationale de la recherche - convention ANR-14-CE30-0009.

dante des décisions politiques prises aux niveaux régional ou national dans l'organisation des services d'orientation.

Le territoire comme espace d'action constitue ainsi un arrangement complexe de politiques et de dispositifs, de ressources économiques et institutionnelles, de possibilités de mobilité ou de contraintes d'enclavement. Il se situe à un niveau intermédiaire entre politiques et parcours individuels de formation et d'insertion. À cet égard, il constitue une double traduction.

D'un côté, le territoire traduit des politiques éducatives supranationales, nationales, régionales en instruments d'action concrets sur des espaces sociaux, ce qui suppose une série d'opérations d'adaptation aux dynamiques locales et de mobilisation des acteurs concernés.

De l'autre, il s'agit de traduire de multiples parcours scolaires et de formation n'aboutissant pas à la certification (abandons en cours de formation, échecs à l'examen, absence de solutions de formation à l'issue d'un pallier d'orientation ou d'une exclusion...) en catégories éligibles aux offres de services.

Ces deux opérations de traduction s'inscrivent dans des contextes territoriaux eux-mêmes hétérogènes, tant en termes de parcours scolaires des jeunes que de possibilités offertes en matière d'emplois. De ce point de vue, les territoires révèlent la très forte hétérogénéité de ressources dont disposent les jeunes. Les travaux de cartographie des zones à risques d'échec scolaire en sont une illustration (Boudesseul & *al.*, 2016), montrant comment les conditions spécifiques à chaque territoire sont susceptibles d'accroître ou d'amortir les risques d'abandon scolaire.

Les contributions réunies au sein de ce dossier dessinent de nouvelles perspectives dans ces articulations entre parcours, actions publiques locales et politiques nationales. Elles explorent, d'une part, la difficulté de passer d'une logique administrative centralisée à la mobilisation des acteurs de terrain (François Burban & Yves Dutercq), l'incertitude sur l'échelle locale pertinente (Laure Minassian) et les variabilités des traductions au niveau local (Thierry Berthet, Amandine Brizio & Véronique Simon ; François Burban & Yves Dutercq ; Laure Minassian). D'autre part, par-delà la catégorie institutionnelle homogénéisante de « décrocheur », elles donnent à voir la diversité des parcours et les effets d'inertie des expériences scolaires (Pierre-Yves Bernard & Christophe Michaut), la réception par les jeunes de l'offre de services (Thierry Berthet, Amandine Brizio & Véronique Simon), les difficultés d'insertion sur le marché du travail avec des variations territoriales fortes (Pierre-Yves Bernard & Christophe Michaut ; Vanessa Di Paola & Stéphanie Moullet) et l'effet des dynamiques des marchés locaux du travail (Vanessa Di Paola & Stéphanie Moullet).

Reprenons ces deux niveaux d'analyse pour souligner les principaux apports de ce dossier à la recherche sur le décrochage scolaire, s'agissant tant des déterminants locaux de l'action publique que de leurs effets sur les processus de décrochage et les parcours des élèves.



## 11 Configurations territoriales différenciées : les cadres de l'action publique

Le territoire produit-il des différences dans les situations individuelles des jeunes et dans les modalités de l'intervention publique pour les accompagner vers un raccrochage scolaire ou professionnel ? L'enquête « Motifs de décrochages scolaires 2015 » (MODS), produite et analysée par Pierre-Yves Bernard & Christophe Michaut, confirme que des variations importantes existent entre académies. Cette enquête démontre également que les situations des jeunes en décrochage diffèrent sensiblement selon les territoires et que, notamment, on trouve davantage de jeunes au chômage dans les zones rurales, ou plus précisément les départements comprenant plus de territoires ruraux.

De leur côté, Vanessa Di Paola & Stéphanie Moullet montrent que, même au niveau fin de la zone d'emploi, des variations se font jour dans les taux de décrochage, rejoignant ainsi les travaux de Gérard Boudesseul & *al.* conduits à l'échelle cantonale (Boudesseul & *al.*, 2016). Il en ressort donc que, quelle que soit l'unité territoriale mobilisée, le décrochage est un phénomène social variable selon les espaces et donc, par hypothèse logique, sensible aux configurations propres à chaque territoire. Leur étude conclut, sur la base des données de l'enquête Génération du Céreq, que « *les attributs de la zone d'emploi à eux seuls, et toutes choses étant égales par ailleurs, agissent sur le risque de décrochage* ». Dans leur article, Thierry Berthet, Amandine Brizio & Véronique Simon mettent en évidence différents niveaux de variations territoriales dans les dispositifs de remédiation. D'une part, ils soulignent que l'offre publique de solutions offertes aux décrocheurs n'est pas identique d'un territoire à l'autre et qu'elle peut, d'autre part, varier sensiblement tant en diffusion qu'en intensité.

Du côté des dispositifs de résorption du décrochage, l'intervention des acteurs de terrain et des décideurs publics s'inscrit dans des configurations territoriales singulières, éclairées par les travaux présentés dans ce dossier. Trois variables principales semblent cadrer ces configurations : l'offre de formation, les contextes économiques locaux et l'offre d'accompagnement et de remédiation.

En termes d'offre d'accompagnement, l'article de Pierre-Yves Bernard & Christophe Michaut indique que les jeunes rencontrent des opportunités d'accompagnement vers la qualification ou l'emploi très différentes selon les territoires où ils résident. Ce que confirme la contribution de Thierry Berthet, Amandine Brizio & Véronique Simon, qui souligne que, d'un territoire à l'autre, les solutions proposées aux jeunes ayant abandonné l'école sont variables. En comparant trois agglomérations, Agen, Cholet et Sénart, ces trois auteurs mettent en évidence des variations sensibles dans l'offre d'accompagnement. Un socle commun d'acteurs institués – Centre d'information et d'orientation (CIO), mission locale, Mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS) – se retrouve dans tous les territoires, mais avec une certaine diversité interne à laquelle s'ajoutent des ressources d'accompagnement propres à chaque territoire.

Les contextes économiques locaux constituent une seconde variable mise en évidence par ces articles. Pour Pierre-Yves Bernard & Christophe Michaut, l'accès à l'emploi représente une injonction autant qu'un horizon de signification pour les jeunes en situation de décrochage. Toutefois, cet accès apparaît très dépendant des contextes socio-économiques des territoires. Tandis que pour Thierry Berthet, Amandine Brizio & Véronique Simon, les contextes économiques, et notamment la dynamique locale du marché du travail, interviennent comme des éléments de différenciation, et ce avec d'autant plus de force que l'employabilité et l'accès à l'emploi deviennent des outils cardinaux d'une remédiation souvent plus professionnelle que scolaire. Faire accéder les jeunes à l'emploi comme objectif ou solution immédiate implique nécessairement que les marchés locaux du travail jouent un rôle structurant dans les solutions offertes aux décrocheurs. Enfin, le rôle du contexte économique local en matière d'emploi est au cœur de l'article de Vanessa Di Paola & Stéphanie Moullet. En prenant appui sur la zone d'emploi comme unité d'analyse, elles soulignent les relations complexes qui se nouent entre dynamiques des marchés locaux du travail et risques de décrochage.

Dernière composante de ces configurations territoriales, les systèmes d'acteurs mobilisés dans la lutte contre le décrochage scolaire. Dans son article, Laure Minassian aborde la question des « alliances éducatives », du partenariat externe noué par les établissements d'enseignement avec une pluralité d'acteurs, autour de la réussite scolaire (familles, associations, PJJ – protection judiciaire de la Jeunesse –, etc.). Son article met ainsi en évidence l'existence de « territoires professionnels » que l'immixtion d'intervenants externes vient perturber, provoquant des formes de repli sur ces espaces de compétences érigés et défendus à l'intérieur des établissements. Les intervenants extérieurs sont alors relégués à des tâches supplétives aux territoires d'action institués à l'intérieur des établissements, quand ils ne sont pas isolés de la dynamique de l'école où ils exercent.

De leur côté, Yves Dutercq & François Burban s'intéressent à l'évolution des systèmes régionaux d'acteurs où le partenariat met en jeu des institutions avec leurs traditions, leurs professionnalités et leurs conceptions parfois conflictuelles de l'intérêt général. Ils soulignent ainsi le rôle que jouent les phénomènes de dépendance au sentier dans les difficultés que peut rencontrer l'émergence de ces configurations renouvelées d'acteurs au service d'une mission récemment constituée en problème public : lutter contre le décrochage scolaire. La proximité et une exigence d'autonomie accrue constituent le moteur de ce partenariat tant dans la réorientation de la stratégie nationale vers la prévention que dans la légitimation des acteurs territoriaux. Ils rappellent, à ce sujet, que la territorialisation des politiques de lutte contre le décrochage s'inscrit dans un contexte de tensions récurrentes entre ministère de l'Éducation nationale et Régions. Les auteurs font d'ailleurs émerger une série d'interrogations fortes sur la capacité des Régions à assumer ces compétences. Et ce, tant au niveau du personnel politique que du caractère forcément limitatif d'une compétence de coordination reposant sur l'absence d'un réseau propre d'acteurs (Berthet, 2014). Leur article met également en évidence une dimension importante du partenariat

territorialisé, à savoir son instrumentation à travers l'exemple des Plateformes de suivi et d'appui aux décrocheurs (PSAD). Il souligne à la fois le caractère structurant de cet instrument d'action publique (Lascoumes & Le Galès, 2004) et ses limites liées, notamment, à la qualité des informations transmises par le Système interministériel de repérage des décrocheurs (SIEI).

Les configurations locales d'acteurs sont au cœur de l'article de Thierry Berthet, Amandine Brizio & Véronique Simon. Face à des configurations variables et des intensités différentes du partenariat analysé dans leur article, la question de sa qualification se pose. Dans leur article, ils avancent l'idée d'un partenariat à deux vitesses. Du côté des décideurs publics et des managers de structures, le réseau d'acteurs qui se structure autour du décrochage scolaire prend la forme d'une communauté de politique publique (*policy community*), où l'interdépendance et l'interconnaissance mutuelle sont fortes et structurées, tandis que du côté des opérateurs de terrain, ce réseau prend les traits d'un réseau d'enjeux (*issue network*) plus lâche, moins cohésif et où l'information sur les ressources offertes est moins partagée.

## 21 L'expérience du décrochage scolaire : des ressources inégales selon les contextes territoriaux

Malgré les catégorisations institutionnelles, les parcours des jeunes repérés comme « décrocheurs » sont très divers. Pierre-Yves Bernard & Christophe Michaut révèlent cette diversité à travers les motifs de décrochage évoqués par les jeunes eux-mêmes. Ces motifs peuvent se référer aux différentes contraintes que fait peser leur environnement social immédiat, mais aussi à la mobilisation de ressources disponibles sur le territoire, par exemple quand il s'agit de décrocher de l'école pour travailler. Mais beaucoup invoquent des motifs de décrochage scolaire qui mettent en cause le système scolaire, que ce soit dans le rapport aux savoirs scolaires, aux enseignants ou à l'organisation scolaire elle-même quand elle affecte leurs parcours, notamment dans le cas des orientations contraintes. Ces motifs révèlent ainsi une pluralité d'expériences scolaires plus ou moins difficiles, mais également des formes de subjectivation qui placent ces jeunes en situation de porter un jugement sur l'institution. Ils se situent alors en acteurs de leur parcours, ce qui les conduit à souligner combien l'institution scolaire, de leur point de vue, a limité leur capacité à agir.

Le regard porté par les jeunes sur les dispositifs de remédiation proposés localement n'est guère plus positif, comme le montrent Thierry Berthet, Amandine Brizio & Véronique Simon. Les auteurs soulignent combien les configurations complexes au niveau local sont peu lisibles par ceux qui sont supposés en être les bénéficiaires, ce qui constitue un facteur important de non-recours à l'offre de service qui leur est proposée. Pour les jeunes accueillis dans ces dispositifs, le sentiment de déclassement et l'impression d'être

« placés » reproduisent, d'une certaine manière, le rapport à l'école, et génèrent, pour nombre d'entre eux, de nouvelles expériences de ruptures de formation.

D'une manière générale, ce que nous disent ces jeunes du système scolaire et des dispositifs de remédiation exprime une inadéquation profonde entre leurs besoins, leurs attentes et ce qui leur est offert.

L'article de Vanessa Di Paola & Stéphanie Moullet apporte une contribution supplémentaire aux analyses empiriques des facteurs de décrochage scolaire, à partir du matériel fourni par l'enquête Génération 2010 du Céreq. On y retrouve des éléments déjà connus (effets du milieu social, et notamment du niveau de diplôme des mères, des situations d'emploi des parents, de la structure familiale) qui inscrivent les ruptures de scolarité dans des parcours de précarité, voire d'exclusion sociale. Cette inertie des parcours se retrouve après le décrochage scolaire, comme le montrent Pierre-Yves Bernard & Christophe Michaut : ce sont les jeunes aux situations les plus précaires qui connaissent le plus fréquemment le chômage et l'inactivité, alors que les jeunes décrocheurs issus des classes moyennes retournent plus fréquemment en formation.

Ces travaux confirment également les effets de genre sur les parcours de décrochage scolaire. Si, toutes choses égales par ailleurs, les filles ont un risque de décrochage plus faible, celles qui quittent précocement l'école viennent plus souvent que les garçons de milieux sociaux très précaires. Elles attribuent davantage leur rupture à des facteurs externes à l'institution scolaire et sont plus souvent susceptibles de revenir en formation.

Pour autant, au-delà des caractéristiques des individus, les contributions de ce dossier révèlent que les contextes territoriaux ont un effet propre sur leur devenir. Certains territoires sont plus riches que d'autres en termes de retour en formation, alors que les territoires ruraux augmentent le risque de chômage. Vanessa Di Paola & Stéphanie Moullet étudient l'effet du marché du travail local sur le risque de décrochage scolaire. En contrôlant les caractéristiques sociales et scolaires des individus et en procédant à une analyse multiniveau permettant de dégager l'effet propre du marché du travail, elles révèlent que le risque de décrochage diminue quand le taux de chômage est plus faible qu'ailleurs, quand l'emploi s'accroît localement et quand les formations en apprentissage représentent une part conséquente des voies de formation.

Une part importante de la littérature sur le décrochage scolaire a eu tendance à mettre en avant les caractéristiques des individus comme facteurs explicatifs des ruptures de scolarité. D'un point de vue politique, une analyse par facteurs de risque débouche souvent sur des préconisations qui ciblent des publics « à risque », voire qui font porter la responsabilité du décrochage sur les jeunes eux-mêmes. Les articles présentés dans ce dossier amènent à prendre des distances avec cette façon de voir les problèmes scolaires. En partant des contextes territoriaux, les contributions mettent en lumière les conditions concrètes dans lesquelles se trouvent les jeunes et les expériences qu'ils sont amenés à connaître à l'école, dans les divers dispositifs mis en place pour les accueillir, sur le marché du travail. Ces

nouvelles perspectives conduisent ainsi à considérer les politiques autrement, en portant attention à leur mise en œuvre concrète, mais aussi, d'une certaine façon, en les appréhendant de manière plus globale, en prenant en compte la complexité des configurations territoriales.

## ■ Bibliographie

Bernard P.-Y & Bell L. (2016), « Territoires, offre de formation et expériences du décrochage scolaire : une étude de cas », *Espaces & Sociétés*, 166(3), pp. 95-112.

Berthet T. (2014), « Politiques de lutte contre le décrochage scolaire : vers de nouvelles compétences pour les régions », in *Parcours de jeunes et territoires*, Paris, La Documentation française.

Boudesseul G., Caro P., Grelet Y., Minassian L., Monso O. & Vivent C. (2016), *Atlas des risques sociaux d'échec scolaire. L'exemple du décrochage, France métropolitaine et DOM*, Paris, Marseille, DEPP, Céreq.

Lascoumes P. & Le Galès P. (2004), *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses de Sciences Po.

Weixler F. (2014), *Évaluation partenariale de la politique de lutte contre le décrochage scolaire*, Rapport de diagnostic, 28 mars, ministère de l'Éducation nationale.

# Décrocher, et après ? Les effets de l'expérience scolaire sur le devenir des élèves

PIERRE-YVES BERNARD

*Maître de conférences en sciences de l'éducation. Centre de recherche en éducation de  
Nantes, université de Nantes*

CHRISTOPHE MICHAUT

*Maître de conférences en sciences de l'éducation. Centre de recherche en éducation de  
Nantes, université de Nantes*

---

## Résumé

### ■ Décrocher, et après ? Les effets de l'expérience scolaire sur le devenir des élèves

Dans quelles situations se trouvent les jeunes ayant interrompu leur formation secondaire avant l'obtention d'un diplôme ? Une enquête réalisée auprès de 2 935 jeunes en situation de décrochage, interrogés en moyenne treize mois après leur décrochage, révèle qu'ils sont majoritairement au chômage ou en inactivité. Toutefois, une part non négligeable d'entre eux se trouve en emploi ou en formation à temps plein. La diversité des expériences scolaires de ces jeunes affecte significativement leurs premiers pas dans le processus d'insertion : les expériences les moins douloureuses et les plus proches d'une qualification complète favorisent l'accès à l'emploi, le décrochage précoce dès le collège éloignant au contraire du marché du travail.

**Mots clés** : abandon des études, jeune en difficulté, insertion professionnelle, représentation de la formation, origine scolaire, approche locale

---

## Abstract

### ■ Dropping out, and after? The effects of school experience on student's positions.

In what situations are young people after dropping out from secondary education? A survey conducted toward 2 935 dropouts, questioned 13 months on average after leaving school, shows that they are mostly unemployed or out from the labour market. However, a part of them is in employment or full-time training. The diversity of school experiences leading to drop out affects significantly the first steps in the school-to-work transition: experiences that are less painful and closer to full qualification increase

employment, while very early leaving at a middle school level puts dropouts away from the labour market.

**Keywords:** drop out, young person in difficulty, transition from school to work, perception of training, former schooling, local approach

*Journal of Economic Literature*: I 28 ; J 24 ; R 19

Traduction : *Auteurs*.

---

Que deviennent les jeunes après un décrochage scolaire ? Quelles relations peut-on établir entre leur situation et leur expérience scolaire ? Peu de données permettent de répondre simultanément à ces deux questions. Les enquêtes de Panel de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale (DEPP) fournissent des éléments, mais ils restent fortement centrés sur les caractéristiques objectivables du parcours scolaire (par exemple, les redoublements, des évaluations standardisées, etc.) (Afsa, 2013 ; Caille, 2014). Par ailleurs, les travaux qualitatifs interrogent les jeunes sur leur expérience, mais généralement à partir de dispositifs de remédiation (par exemple, les dispositifs relais dans Millet & Thin, 2005). *De facto*, cela exclut les jeunes qui, malgré le décrochage, ne recourent pas à ces dispositifs. De ce point de vue, la mise en œuvre du Système interministériel d'échanges d'informations (SIEI), en 2011, fournit pour la première fois des données administratives, en principe exhaustives, sur les jeunes en décrochage scolaire en France. La recherche présentée ici repose sur la première enquête d'envergure menée sur cette base. Intitulée « Motifs de décrochages scolaires 2015 (MODS 2015) », l'enquête a été conduite d'avril à octobre 2015, à partir du recensement SIEI de l'automne 2014. Elle a permis de contacter 2 935 jeunes en décrochage scolaire dans cinq académies (Aix-Marseille, Amiens, Bordeaux, Créteil, Nantes).

Son intérêt est de fournir des données nouvelles sur l'expérience scolaire de ces jeunes. Elle nous donne également une image de leur situation dans les mois qui suivent la rupture scolaire. Parmi les jeunes recensés dans cette base de données, certains se sont vus proposer des solutions de raccrochage en formation. Pour d'autres, le décrochage a été synonyme d'entrée sur le marché du travail. D'autres encore peuvent ne pas avoir été contactés par des professionnels de l'orientation ou de l'insertion, et n'avoir aucune solution, que ce soit en matière de formation ou d'emploi. Nous explorons ici l'ensemble de ces situations, notamment dans leur relation avec l'expérience scolaire précédant le décrochage.

L'entrée privilégiée pour saisir cette expérience est celle des motifs de décrochage fournis par les jeunes (Bernard & Michaut, 2016). En considérant que ce que disent les jeunes de leur décrochage traduit une forme d'expérience scolaire, il s'agit de voir dans quelle mesure celle-ci affecte les parcours qui suivent le décrochage.

Dans une première partie, une revue de littérature permet de revenir sur les difficultés d'insertion professionnelle des jeunes en situation de décrochage scolaire. La partie suivante présente l'enquête MODS 2015. Les résultats sont exposés dans une troisième partie, suivie d'une discussion et d'éléments de conclusion. Si la majorité des jeunes interrogés est au chômage ou en inactivité, une part non négligeable d'entre eux se trouve en emploi ou en formation à temps plein. La diversité des expériences scolaires de ces jeunes affecte significativement leurs premiers pas dans le processus d'insertion : les expériences les moins douloureuses et les plus proches d'une qualification complète favorisent l'accès à l'emploi, le décrochage précoce dès le collège éloignant au contraire du marché du travail.

## 11 | Après le décrochage, l'insertion dépend de l'expérience scolaire antérieure

Les jeunes quittant prématurément le système éducatif rencontrent généralement de graves difficultés d'insertion professionnelle. En 2015, 51 % des non-diplômés sortis depuis un à quatre ans de formation initiale sont au chômage, contre 20 % en moyenne, tous niveaux de diplômes confondus (DEPP, 2016). L'écart de risque de chômage entre diplômés et non-diplômés a tendance à s'accroître à long terme. La montée du chômage des jeunes, à la fin du XX<sup>e</sup> siècle, s'est accompagnée d'une inégalité croissante entre les jeunes, selon le niveau de diplôme (Givord, 2006 ; Barret, Ryk & Volle, 2014).

Le constat précédent n'est pas propre à la France. La sortie sans diplôme constitue un handicap dans tous les pays de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques), et est un des facteurs les plus importants de risque d'inactivité et/ou de chômage de longue durée (Scarpetta, Sonnet & Manfredi, 2010).

Toutefois, si les approches économiques de la relation formation-emploi permettent d'interpréter globalement les difficultés d'insertion des jeunes décrocheurs<sup>1</sup> (Blaug, 2001 ; Bedard, 2001 ; Gasquet & Roux, 2006), celles-ci présentent deux sources d'hétérogénéité.

Tout d'abord, la catégorie « non diplômés » recouvre une grande diversité des niveaux de formation atteints, du collège aux classes terminales des lycées. On peut donc supposer une assez forte hétérogénéité des compétences acquises par ces jeunes à l'issue de la scolarité (Bernard & Michaut, 2006). Et, de fait, les conditions d'insertion varient sensiblement selon le niveau auquel intervient le décrochage scolaire (Gasquet, 2003).

1. Le terme « décrocheur » est utilisé ici par commodité de langage pour désigner les personnes quittant précocement le système éducatif au regard des normes sociales existantes à un moment donné. Il ne constitue pas une catégorie qui puisse se définir substantiellement, ni bien évidemment un jugement sur la responsabilité qu'auraient les jeunes quant à leur situation.



Ensuite, les travaux sur le décrochage scolaire révèlent une relative diversité des parcours qui y mènent. L'expérience scolaire qui précède le décrochage peut prendre des formes très différentes, du rejet explicite des normes scolaires au conformisme le plus absolu aux prescriptions de l'école (Janosz & *al.*, 2000 ; Bernard, 2011)<sup>2</sup>.

La diversité de ces expériences se retrouve également dans les motifs que donnent les jeunes de leur décrochage.<sup>3</sup> À ce propos, soulignons l'importance accordée par les jeunes aux motifs visant une entrée rapide sur le marché du travail (Bernard & Michaut, 2016). Cet attrait pour le marché du travail est paradoxal compte tenu des faibles perspectives d'insertion professionnelle. D'un point de vue économique, il pourrait être considéré comme une erreur d'appréciation sur les coûts et les bénéfices futurs d'une interruption précoce de la scolarité (De Witte & *al.*, 2013). En réalité, il ne peut pas se comprendre sans faire référence à l'expérience scolaire : l'attrait des jeunes en décrochage scolaire pour le marché du travail est avant tout l'expression d'une lassitude vis-à-vis de l'école et de l'absence de perspective de réussite qu'elle leur offre (Bernard & Michaut, 2014).

On peut alors supposer que la diversité des expériences des jeunes en difficulté scolaire a un impact sur leur situation au moment de la sortie du système scolaire. Pour analyser cette relation hypothétique, nous mobilisons la théorie de la sociologie de l'expérience scolaire (Dubet & Martuccelli, 1996). L'élève construit son expérience en mettant en œuvre des logiques d'action qui lui semblent adaptées au contexte dans lequel il vit. À l'école primaire, où les principes d'intégration dominent, les logiques d'action visent à se conformer aux codes de l'institution scolaire. Au collège, elles deviennent davantage stratégiques quand il s'agit de répondre aux enseignants tout en préservant une autonomie en construction. En fin de scolarité obligatoire, ce sont des logiques de subjectivation qui s'imposent. À ce stade, l'élève s'affirme en effet comme sujet, en exprimant ses goûts, ses choix, ses projets. Cette subjectivation suppose une socialisation scolaire permettant de s'identifier à la figure du lycéen, puis de l'étudiant. Or, les élèves en rupture scolaire ne se retrouvent pas dans ces figures (Dubet & Martuccelli, *op. cit.*).

Comme évoqué précédemment, les expériences scolaires du décrochage peuvent se construire de différentes manières. S'il semble que toutes aient en commun ce « *marre de l'école* », souvent exprimé par les jeunes quand on leur demande les raisons de leur

---

2. Ces travaux montrent en particulier des profils très contrastés de parcours de décrochage scolaire : d'un côté, des élèves très perturbateurs de l'ordre scolaire, souvent sanctionnés par des exclusions ; de l'autre, des élèves manifestant une forte adhésion aux normes et aux valeurs de l'école, malgré des résultats scolaires peu satisfaisants (décrocheurs « *discrets* » selon la typologie de Janosz).

3. On pourrait même considérer qu'une approche de l'expérience d'un phénomène (ici l'expérience du décrochage scolaire) qui laisserait de côté la question des raisons évoquées par les acteurs de ce phénomène serait sociologiquement incomplète, selon les critères que donne Max Weber d'une interprétation causale juste dans *Économie et Société* (1971, t. 1, pp. 38-39), au sens où, selon l'auteur, cette expérience serait *incompréhensible*.

décrochage (Bernard & Michaut, 2014), elles diffèrent d'abord en fonction du niveau de formation atteint au moment de la rupture.

L'expérience du décrochage scolaire au collège est souvent précédée de difficultés précoces d'apprentissage, intervenues dès le début de la scolarisation (Bernard & Michaut, 2013). Ces difficultés s'inscrivent souvent dans un contexte social et familial très défavorisé (Millet & Thin, *op. cit.*), et la description faite par les jeunes de leur parcours scolaire relève du registre de la souffrance. Les travaux existants montrent que, pour cette population sans diplôme, l'accès à l'emploi est le plus difficile (Gasquet, 2003), et le retour en formation le plus rare (Bernard & Michaut, *Ibid.*).

À l'inverse, un parcours de formation menant jusqu'à une terminale de second cycle long (niveau IV dans la nomenclature française)<sup>4</sup>, même sans diplôme, n'est pas nécessairement associé à des expériences scolaires aussi difficiles que pour les décrocheurs du collège. On peut même admettre que la formation du second cycle a pu apporter des compétences scolaires malgré l'échec à certifier cette formation. À ce niveau, les compétences acquises diffèrent selon le type de filière suivie, professionnelle ou générale. Il est possible que, dans le premier cas, elles offrent certaines opportunités d'accès au monde du travail, alors que dans le second cas, elles orientent davantage les jeunes vers un retour en formation.

Mais l'expérience scolaire ne peut se réduire à ces données objectives que sont le niveau de formation atteint ou la filière suivie. Elle est d'abord une expérience du sujet et, à ce titre, ne peut être appréhendée pleinement qu'à travers ce que disent les acteurs eux-mêmes de leur vécu. Elle peut idéalement être saisie par des méthodes qualitatives reposant sur des entretiens. Mais elle peut également être approchée par des questionnaires incluant des items se rapportant à l'expérience scolaire, par exemple sous forme d'échelles de Likert<sup>5</sup>, autorisant ainsi une analyse quantitative des expériences scolaires.

Cette approche est développée ici. Elle propose d'examiner le lien entre situation des jeunes après leur décrochage scolaire et expérience scolaire précédent ce décrochage. L'objectif est de déterminer au plus près cet effet propre de l'expérience scolaire sur les premières situations vécues : accès à l'emploi, retour en formation, chômage, inactivité.

L'horizon temporel choisi pour cette étude est donc de court terme, mais suffisamment consistant pour que se construisent des situations significatives. Cette question de la temporalité est en effet essentielle dans les parcours d'insertion professionnelle, conçue comme un processus où s'ajustent projets, ressources mobilisées et opportunités. Pour les

4. La nomenclature française des niveaux de formation est utilisée ici pour les niveaux VI-Vbis (sorties au niveau du collège ou d'une première année de second cycle professionnel court), V (sorties aux niveaux seconde et première du second cycle long, ou année terminale du second cycle court) et IV (sorties au niveau de l'année terminale du second cycle long).

5. Une échelle de Likert exprime le degré d'adhésion à une proposition, sous la forme de modalités de réponses ordonnées. Le choix opéré dans cette étude est une échelle à quatre modalités : tout à fait d'accord ; plutôt d'accord ; plutôt pas d'accord ; pas du tout d'accord.

jeunes sortant non diplômés du système éducatif, l'épreuve scolaire disqualifie profondément les élèves qui décrochent (Martuccelli, 2006). Dès lors, la rupture scolaire a des effets potentiels à long terme sur l'estime de soi, en favorisant le sentiment d'incompétence ou la résignation acquise. Toutefois, les expériences vécues pendant la scolarité ou dans les mois qui suivent la rupture scolaire peuvent conduire à construire des projets alternatifs, qu'ils soient professionnels ou de formation. C'est ce moment-là qui nous intéresse ici, où certains jeunes commencent à construire des choix pendant que d'autres sont en situation d'attente, ou que d'autres encore font l'expérience de la désaffiliation sociale.

## 21 Une enquête sur les motifs de décrochage scolaire

Avant de présenter l'enquête qui fournit les données empiriques de l'étude, il est nécessaire de préciser la définition de la population dont l'échantillon est tiré. *A priori*, définir une population de décrocheurs implique une conception du décrochage comme situation, c'est-à-dire comme une « *non poursuite d'études alors que celle-ci est prescrite par la loi ou par les conventions sociales* » (Bernard, 2015, p 13). On ne développera pas ici les limites de cette approche, qui laisse de côté notamment la dimension processuelle du décrochage (Bernard, *op. cit.*). Cependant, cette définition très générale est opérationnalisée de plusieurs manières dès lors qu'il s'agit de produire des données, et éventuellement une mesure du phénomène.

Une première direction, la plus ancienne dans la production statistique française, consiste à appréhender le flux de sortants sans diplôme autre que le brevet, à partir des données de l'enquête Emploi de l'Insee ou de l'enquête Génération du Céreq. Les sortants sont les personnes qui quittent pour la première fois le système de formation initiale et ne se réinscrivent pas pendant au moins un an dans un établissement de formation (y compris un centre de formation par apprentissage). Cette première définition fournit de nombreuses mesures largement diffusées, et ce sont celles qui ont été utilisées dans la première partie de cet article.

La deuxième définition est proche de la précédente, au sens de la population sans diplôme autres que le brevet, toujours à partir de l'enquête emploi de l'Insee, mais cette fois-ci exprimée en stock et non plus en flux, comme dans le cas précédent : c'est la part des sans-diplômes sortis du système éducatif (et des non-inscrits dans une formation, fut-elle de courte durée) parmi les 18-24 ans. Il s'agit de l'indicateur utilisé dans le cadre de l'Union européenne, qui comporte donc une connotation politique de plus en plus importante, en tant qu'indicateur chiffré de performance (*benchmark*) de l'action publique en la matière.

La troisième définition ne repose pas sur un objectif de mesure, comme dans les deux cas précédents, mais sur un objectif de recensement dans le cadre de l'action publique en faveur des personnes sortant précocement du système éducatif : c'est le Système inter-

ministériel d'échange d'information (SIEI). Cette base de données vise à identifier les décrocheurs, afin de les contacter *via* les Plateformes de suivi et d'appui aux décrocheurs (PSAD)<sup>6</sup>. Sont considérées comme décrocheurs les personnes qui cumulent les quatre conditions suivantes le jour de leur identification :

- avoir été scolarisé au moins 15 jours en continu durant l'année scolaire en cours ou de l'année scolaire précédente ;
- être âgé de 16 ans au moins ;
- ne pas avoir atteint le niveau de diplôme de la formation dans laquelle ils se sont engagés ;
- ne plus être inscrit dans un système de formation initiale (Éducation nationale, Agriculture, CFA –Centre de formation d'apprentis).

Il s'agit donc de données de flux comme pour la première définition. Mais elles diffèrent sur plusieurs points, dont deux méritent d'être soulignés :

- les décrocheurs de SIEI ne sont pas nécessairement des sortants du système éducatif au sens de l'enquête Emploi ; par exemple, un jeune peut interrompre sa formation en février, et de ce fait être recensé dans SIEI en mars, puis reprendre une formation en septembre : dans ce cas, son décrochage aura duré moins d'un an et il n'est pas considéré comme « sortant » ;
- les décrocheurs de SIEI peuvent avoir déjà obtenu un diplôme autre que le brevet ; c'est notamment le cas des titulaires d'un CAP (certificat d'aptitude professionnelle) qui s'engagent dans la préparation d'un baccalauréat professionnel et qui abandonnent avant de l'obtenir.

L'enquête réalisée porte sur cette population telle qu'elle est définie par SIEI. Celle-ci présente en effet un double intérêt du point de vue de la recherche : d'une part, le fichier administratif identifie les jeunes, et permet donc une interrogation par questionnaire ; d'autre part, ces jeunes sont encore dans une situation d'entre deux : certains reprennent une formation initiale alors que d'autres entrent sur le marché du travail. Le travail qui suit permet d'évaluer l'effet de l'expérience scolaire sur les parcours qui se mettent en place dans la première année suivant le décrochage.

---

6. Les PSAD sont des instances territoriales de coordination entre acteurs locaux de la formation et de l'emploi. Elles ont pour mission de contacter les jeunes en situation de décrochage, de réaliser un diagnostic de leur situation et de leur proposer un accompagnement ou une prise en charge pour un retour en formation ou une insertion en emploi.

### Encadré 1. l'enquête MODS (Motifs de décrochage scolaire) 2015

L'enquête MODS 2015 s'inscrit dans un programme de recherche (Territoires et décrochages scolaires)(\*). Celui-ci consiste à interroger la construction et les usages des données statistiques sur le décrochage scolaire, à identifier les actions publiques mises en œuvre et à évaluer l'influence des territoires sur les risques de décrochage scolaire. Cette enquête vise à établir les motifs avancés par les jeunes eux-mêmes pour expliquer leur décrochage scolaire. Ces motifs sont mis en relation avec leurs caractéristiques sociodémographiques, leur expérience scolaire et les contextes (établissements, territoires) dans lesquels ils étaient au moment où ils ont interrompu leurs études.

L'enquête a été réalisée dans cinq académies. Le choix des territoires a été guidé par le souci de disposer de contrastes suffisants en matière économique et sociale (taux de chômage et niveau de vie), en matière d'offre de formation (plus ou moins grande importance des voies professionnelles, de l'apprentissage, du secteur privé, des poursuites d'études dans le supérieur) et de dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire. Cinq académies ont ainsi été retenues : Amiens, dont la part de jeunes de 16-25 ans sans diplôme était, en 2011, la plus élevée (14 %, contre 10,5 % en moyenne métropolitaine), Aix-Marseille (11,2 %), Créteil (12 %), Bordeaux (9,6 %) et Nantes (8,3 %) (Source : DEPP, Jaspard, 2015).

La population des décrocheurs de ces académies est établie à partir des fichiers SIEI (Système interministériel d'échange d'information) qui comportent 39 511 jeunes. Un tirage aléatoire de 12 886 noms figurant dans les fichiers a été réalisé. L'échantillon de répondants est composé de 2 935 jeunes ayant accepté d'aller jusqu'au terme du questionnaire, soit un taux de réponse de 22,8 %. La représentativité de l'échantillon a été testée à partir des trois variables suivantes : genre, académie et statut du dernier établissement scolaire fréquenté. Précisons que seuls ont répondu au questionnaire ceux qui déclarent avoir effectivement interrompu leurs études. En effet une partie des répondants déclaraient n'avoir jamais décroché, ce qui traduit les difficultés de recenser de manière précise les situations de décrochage.

Pour dresser le parcours des décrocheurs, un questionnaire a été renseigné par voie téléphonique par les enquêteurs chargés de contacter un échantillon de jeunes figurant sur les listes de SIEI. Le questionnaire comprend 91 questions, avec une première partie reprenant quelques informations figurant dans le fichier, notamment la date d'interruption des études. Sur ce point, on note qu'il s'est en moyenne écoulé 13 mois entre le signalement et l'enquête, mais que cette durée dépasse 15 mois pour un quart des enquêtés. Les opérateurs retraçaient ensuite le parcours des jeunes : éventuels redoublements, type de troisième, choix d'orientation, sanctions et déviances scolaires, rapports avec les enseignants, etc. L'entretien se poursuivait avec une liste de 23 propositions susceptibles d'expliquer leur interruption, chaque jeune étant invité à se prononcer sur ces propositions en indiquant sur une échelle de Likert (échelle de modalités de réponses ordonnées, exprimant le degré d'accord à une proposition) leur accord ou leur désaccord. Les énoncés ont été choisis au vu de la littérature existante, en distinguant les motifs « externes » et « internes » à l'institution scolaire.

Quatre composantes externes ont été identifiées, chacune illustrée, pour la présente recherche, par un motif :

- *Projet professionnel : Je voulais avoir une activité professionnelle ;*
- *Environnement social : Mon entourage ne montrait pas d'intérêt pour mes études ;*
- *Conditions matérielles pour suivre des études : Mon lieu d'études (ou de formation) était trop éloigné de mon domicile ;*

- Problèmes personnels et de santé : *J'ai été malade/J'ai eu un accident/J'attendais un enfant ;*

Auxquelles s'ajoutent six composantes internes :

- Difficultés d'apprentissage : *J'avais peur d'échouer ;*
- Rapport aux savoirs scolaires : *Je ne voyais pas l'utilité de ce que j'apprenais à l'école ;*
- Relations avec les enseignants : *Les méthodes d'enseignement utilisées par les professeurs ne me convenaient pas ;*
- Rapport avec les pairs : *Je ne m'entendais pas avec les autres élèves ;*
- Rapport à l'orientation : *Je n'ai pas pu obtenir la formation que je souhaitais suivre ;*
- Rapport à l'organisation scolaire : *J'ai été exclu de ma dernière formation.*

Pour compléter le parcours des jeunes, une question portait sur leur situation au moment de l'enquête. Étaient-ils en emploi, sans emploi et à la recherche d'un emploi, en formation ou en inactivité ? Il leur était également demandé s'ils avaient bénéficié d'un accompagnement depuis leur décrochage et sous quelle forme (offre d'emploi, une place dans un établissement, une aide financière, etc.).

La dernière partie du questionnaire visait à obtenir quelques caractéristiques sociodémographiques des jeunes : situation familiale, pays de naissance, profession et niveau d'études des deux parents, etc.

(\*) : Ce programme est financé par l'Agence nationale de la recherche, sous la référence ANR-14-CE30-0009-01.

## 31 Caractéristiques et situation des jeunes après un décrochage scolaire

L'enquête permet de décrire les expériences scolaires vécues par les jeunes en situation de décrochage. Par ailleurs, elle informe sur leur situation au moment de l'enquête au regard de l'activité (emploi, chômage) ou de la formation. Enfin, une modélisation statistique éclaire ces situations en fonction de caractéristiques sociales, territoriales et scolaires des jeunes

### 3.1. Des expériences scolaires diverses et difficiles

58,7 % des jeunes de l'échantillon sont des garçons. Ils ont en moyenne 17,6 ans au moment du décrochage. Ils viennent souvent de milieux populaires : parmi ceux qui connaissent la profession de leur père, 71 % déclarent qu'il est ouvrier ou employé. Ces chiffres sont très proches de ceux fournis par d'autres enquêtes, notamment les enquêtes de Panel de la DEPP (Afsa, *op. cit.*)<sup>7</sup>

7. Dans Panel 1995, la part des garçons dans les sortants sans diplôme est de 60 %, la part des enfants d'ouvriers ou d'employés, de 70 %.

Comme on pouvait s’y attendre, les données concernant leur expérience scolaire témoignent également de parcours scolaires souvent difficiles. Près des trois quarts ont redoublé au moins une fois, et un peu plus de la moitié déclare avoir « séché » des cours l’année précédant le décrochage scolaire. Ils sont également plus de 30 % à déclarer avoir été exclus temporairement de cours durant leur scolarité, et 12 % à avoir été sanctionnés par une exclusion définitive. Pour autant 31,5 % déclarent s’être entendu très bien avec les enseignants qu’ils ont eus au collège. Dans le même ordre d’idée, leur décrochage s’est manifesté à des niveaux divers de leur scolarité : 11,3 % ont arrêté au collège, alors que 36 % ont quitté en terminale.

Il y a là plusieurs signaux de la diversité des parcours vécus par les jeunes catégorisés comme « décrocheurs ». Cette diversité se retrouve également dans les motifs de décrochage déclarés par les jeunes. Si certains motifs proposés suscitent un accord majoritaire (« *je voulais avoir une activité professionnelle* », « *je voulais gagner de l’argent* », « *j’en avais marre de l’école* »), les autres propositions se répartissent sur des effectifs plus faibles (voir **tableau 1**).

**Tableau 1. Les motifs de décrochage scolaire**

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
<i>Je voulais avoir une activité professionnelle</i>	58	10	2	30
<i>Les méthodes d'enseignement utilisées par les professeurs ne me convenaient pas</i>	19	14	6	61
<i>Je ne voyais pas l'utilité de ce que j'apprenais à l'école</i>	20	14	6	60
<i>J'avais peur d'échouer</i>	22	11	2	65
<i>Je n'ai pas pu obtenir la formation que je voulais suivre</i>	24	6	1	69
<i>Mon lieu d'étude était trop éloigné de mon domicile</i>	10	5	2	83
<i>J'ai été malade/j'ai eu un accident/j'attendais un enfant</i>	11	3	1	85
<i>Je ne m'entendais pas avec les autres élèves</i>	8	5	4	83
<i>Mon entourage ne montrait pas d'intérêt pour mes études</i>	7	5	3	85
<i>J'ai été exclu de ma dernière formation</i>	7	1	0	93

**Source** : enquête MODS 2015, P-Y Bernard & C. Michaut, CREN. Comme indiqué plus loin, ces motifs sont faiblement corrélés entre eux, ce qui indique une certaine diversité des motifs choisis selon les personnes interrogées. D’ailleurs, les caractéristiques individuelles sont assez contrastées selon les motifs. Les filles en décrochage attribuent leur rupture plus fréquemment à des facteurs qui ne mettent pas en cause l’institution scolaire : problèmes personnels, peur de l’échec, difficultés relationnelles avec les autres élèves. Elles manifestent ainsi un moindre rejet de l’école, malgré leurs difficultés (Bernard & Michaut, 2017). À l’inverse, les garçons évoquent plus souvent l’exclusion ou l’inutilité

de l'école.

Si le motif « *je voulais avoir une activité professionnelle* » est largement partagé, il est significativement plus fréquent pour les jeunes ayant décroché d'une formation professionnelle que pour ceux issus de collège ou du second cycle général et technologique. Certains motifs sont clairement associés à d'autres aspects de l'expérience scolaire appréhendés par l'enquête. Par exemple, décrocher par peur de l'échec est fortement corrélé positivement avec le nombre de redoublements.

Ces quelques résultats doivent être interprétés avec précaution, compte tenu des structures différentes de chacun des groupes de répondants selon les motifs. Pour appréhender les liens entre ces éléments d'expérience scolaire et la situation des jeunes après le décrochage, il est nécessaire de raisonner « toutes choses égales par ailleurs », ce qui est présenté dans la partie 3.3, après avoir évoqué la situation des jeunes après le décrochage.

### 3.2. Après le décrochage, des jeunes majoritairement au chômage ou en inactivité

La situation des jeunes au moment de l'enquête (entre avril et octobre 2015) est déterminée simplement : occupent-ils un emploi (quelle que soit sa durée), sont-ils au chômage, en formation ou en inactivité ?

Le **tableau 2** révèle qu'une majorité de décrocheurs est au chômage (de 39 % à 46 % selon les académies) ou en inactivité (de 13 % à 16 %). Cette dernière situation s'avère particulièrement hétérogène. Loin du stéréotype du décrocheur complètement désengagé de la vie sociale, elle rassemble en réalité des jeunes qui sont majoritairement en attente d'une formation, à la recherche d'un stage ou d'un apprentissage. Pour les trois quarts d'entre eux, un projet est explicitement formulé au moment de l'enquête. D'autres sont plus rarement en congé maladie ou enceintes. Les décrocheurs qui occupent un emploi sont moins nombreux (de 28 % à 30 %) et ceux qui reprennent des études sont minoritaires (de 10 % à 18 %).



Évidemment, cet ensemble de données doit être apprécié avec réserve dans la mesure où la situation des décrocheurs est appréhendée sur une échelle temporelle variable, comprise, pour 90 % d'entre eux, entre 7 et 21 mois.

**Tableau 2. Situations des décrocheurs dans les cinq académies**

Académies	Situations				Total
	Emploi	Chômage	Formation	Inactivité	
Aix-Marseille	28%	39%	18%	15%	100%
Amiens	28%	43%	13%	16%	100%
Bordeaux	29%	43%	14%	14%	100%
Créteil	30%	39%	18%	13%	100%
Nantes	28%	46%	10%	16%	100%
Ensemble	29%	42%	14%	15%	100%

Source : enquête MODS 2015, P.-Y. Bernard et C. Michaut, CREN.

### 3.3. Un accès à l'emploi fortement lié au niveau de formation atteint au moment du décrochage

Quel est l'effet de l'expérience scolaire sur la situation des jeunes ayant décroché ? Pour répondre à cette question, il est nécessaire de contrôler leurs caractéristiques sociodémographiques, et de prendre en compte les territoires dans lesquels ils vivent. Pour apprécier l'influence respective de ces trois dimensions, plusieurs modélisations statistiques ont été réalisées<sup>8</sup>, reposant sur une analyse de régression logistique multinomiale présentée dans le **tableau 3**. Elle permet de mesurer l'effet toutes choses égales par ailleurs des caractéristiques individuelles et territoriales, sur la probabilité de se trouver dans une situation plutôt que dans une autre.

On examine ainsi successivement l'effet des caractéristiques sociales et scolaires, l'effet du territoire et enfin celui de l'expérience appréhendé par les motifs de décrochage.

8. Des modèles de régression logistique binaire ont été par ailleurs réalisés et confirment les résultats de la régression multinomiale. Les variables indépendantes introduites dans le modèle ont des coefficients de corrélation inférieurs en valeur absolue à 0.25.

**Tableau 3. Modèles de régression logistique multinomiale des situations après un décrochage scolaire**

<b>Référence : Emploi (N = 851 ; 29 %)</b>	<b>Répartition (en %)</b>	<b>Chômage</b>	<b>Formation</b>	<b>Inactivité</b>
Nombre d'observations (fréquence en %)		1222 (42 %)	444 (15 %)	418 (14 %)
<b>Sexe</b>				
Garçons (réf.)	59			
Filles	41	0.97 ns	1.37**	0.91 ns
<b>Profession et catégorie sociale du père</b>				
Ouvrier (réf.)	39			
Indépendant	10	0.88 ns	1.56**	1.22 ns
Cadre ou Profession intermédiaire	12	0.88 ns	1.90**	1.15 ns
Employé	14	1.32 ns	1.78**	1.17 ns
Non renseigné	25	1.53**	1.52**	1.62**
<b>Lieu de naissance du père</b>				
France	71	0.89 ns	0.94 ns	0.81 ns
Étranger (réf.)	29			
<b>Logement</b>				
Vit avec son père et sa mère (réf.)	53			
Vit seul ou en couple	10	0.57**	0.55**	0.44**
Vit seulement avec sa mère ou son père	27	1.41**	1.67**	1.41**
Autres situations	10	0.81 ns	1.08 ns	0.60**
<b>Département du dernier établissement fréquenté (1)</b>				
Seine-et-Marne (réf.)	7			
Bouches-du-Rhône	13	1.20 ns	1.22 ns	2.17**
Aisne	6	1.65 ns	1.64**	4.53**
Gironde	9	1.33 ns	0.93 ns	1.42 ns
Loire-Atlantique	7	1.29 ns	0.68 ns	2.34**
Maine-et-Loire	4	5.08**	1.94**	3.05**
Oise	8	1.58 ns	0.96 ns	2.03**
Sarthe	4	1.19 ns	0.85 ns	2.55**
Seine-Saint-Denis	11	1.25 ns	1.99**	3.19**
Somme	5	1.71**	0.74 ns	1.93 ns
Val-de-Marne	8	1.16 ns	0.75 ns	1.09 ns
Autres départements (1)	18	1.86**	1.33 ns	1.57 ns
<b>Rencontre avec un professionnel depuis le décrochage</b>				
Oui (réf.)	77			
Non	23	0.42**	0.47**	1.00 ns
<b>Niveau de formation (2)</b>				
VI-Vbis collège	11	1.54**	1.95**	3.81**
VI-Vbis Professionnel	8	1.57**	1.16 ns	2.27**
V Général et Technologique	6	0.78 ns	1.79**	1.07 ns
V Professionnel (réf.)	32			

IV Général et Technologique	12	0.54**	0,58**	0.70 ns
IV Professionnel	24	0.66**	0.42**	0.42**
MLDS et autres	7	1.31 ns	0,95 ns	1.50 ns
<b>Durée du décrochage</b>				
A décroché depuis moins d'un an (réf.)	45			
A décroché depuis un an et plus	55	0.75**	0.81 ns	0.85 ns
<b>Motifs (3)</b>				
<i>Je voulais avoir une activité professionnelle</i>	68	0.62**	0.36**	0.28**
<i>Mon entourage ne montrait pas d'intérêt pour mes études</i>	12	1.36**	1.03 ns	1.34 ns
<i>Mon lieu d'études était trop éloigné de mon domicile</i>	15	1.18 ns	1.38 ns	1.53**
<i>J'ai été malade/J'ai eu un accident/ J'attendais un enfant</i>	13	1.42**	0.98 ns	2.22**
<i>J'avais peur d'échouer</i>	33	1.38**	1.33**	1.26 ns
<i>Je ne voyais pas l'utilité de ce que j'apprenais à l'école</i>	33	0.99 ns	1.25 ns	0.91 ns
<i>Les méthodes d'enseignement utilisées par les professeurs ne me convenaient pas</i>	33	0.97 ns	1.04 ns	0.91 ns
<i>Je ne m'entendais pas avec les autres élèves</i>	13	1.18 ns	0.81 ns	1.33 ns
<i>Je n'ai pas pu obtenir la formation que je souhaitais suivre</i>	30	1.22 ns	1.55**	1.53**
<i>J'ai été exclu de ma dernière formation</i>	7	1.02 ns	0.85 ns	1.21 ns
<i>Ne s'est jamais senti angoissé en classe</i>	62	0.83 ns	0.77 ns	0.75**
<b>Pseudo-R2 de Nagelkerke</b>	0.236			

(1) Ont été classés dans cette catégorie les départements dont l'effectif des décrocheurs interrogés est inférieur à 100 : Alpes-de-Haute-Provence, Dordogne, Hautes-Alpes, Landes, Lot-et-Garonne, Mayenne, Pyrénées-Atlantiques, Vaucluse, Vendée.

(2) Les dernières classes fréquentées par les jeunes avant leur décrochage ont été regroupées par niveau de formation. Cela correspond aux classes suivantes :

VI-Vbis collège : sixième, cinquième, quatrième ou troisième ;

VI-Vbis Professionnel : CAP 1ère année ;

V Général et Technologique : seconde générale, première générale ou technologique ;

V Professionnel : seconde professionnelle, première professionnelle, CAP 2nde année ;

IV Général et Technologique : terminale générale ou technologique ;

IV Professionnel : terminale professionnelle ;

MLDS et autres : jeunes inscrits dans une formation proposée par une Mission de lutte contre le décrochage scolaire ou inscrits dans une unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS).

(3) Les motifs sont dichotomisés de la manière suivante : pas du tout ou plutôt pas d'accord avec la proposition (modalité de référence) *versus* plutôt ou tout à fait d'accord (modalité active)

**Lecture** : Les coefficients correspondent aux *odds ratio*. Par exemple, par rapport aux garçons (réf.), les filles ont significativement plus de chances d'être en formation (*odds ratio* > 1) plutôt qu'en emploi. Par contre, elles ont une probabilité plus faible (*odds ratio* < 1) d'être au chômage plutôt qu'en emploi. Le seuil de significativité des coefficients est fixé à 5 % (\*\*). ns : écart entre les modalités non significatif.

Champ : académies d'Aix-Marseille, d'Amiens, de Bordeaux, de Créteil et de Nantes.

**Source** : CREN, enquête MODS 2015.

### 3.3.1. Les filles et les moins défavorisés raccrochent davantage, tandis que les décrocheurs de Terminale accèdent plus à l'emploi

Les filles en décrochage vont significativement plus reprendre une formation qu'être en emploi. On peut émettre l'hypothèse que leur expérience scolaire, moins contrariée, explique ce retour en formation plus important (17 % *versus* 14 % pour les garçons).

La reprise d'études est également plus fréquente parmi les enfants d'indépendants, de cadres supérieurs ou de professions intermédiaires, alors que ceux qui n'ont pas renseigné la profession de leur père (profession inconnue ou père décédé, ce qui est le cas de 12 % de l'échantillon) sont plus souvent au chômage ou en inactivité. Notons que les décrocheurs dont le père est né à l'étranger ne connaissent pas de situation significativement différente de ceux dont le père est né en France.

En majorité, les décrocheurs habitent toujours chez leurs parents. Ceux qui vivent seulement avec leur père ou leur mère sont plus souvent en formation, alors que ceux qui vivent seuls ou en couple occupent plus souvent un emploi.

Le devenir des décrocheurs dépend fortement du niveau de formation qu'ils avaient atteint avant d'interrompre leurs études. Ainsi, les sortants les plus précoces (collège, première année de CAP) sont plus souvent inactifs ou au chômage, alors que les sortants de terminale générale, technologique ou professionnelle sont plus souvent en emploi. À noter que les jeunes au chômage ou en formation sont ceux qui ont le plus rencontré un professionnel pour les accompagner depuis leur décrochage, contrairement aux jeunes en situation d'inactivité.

### 3.3.2. Les jeunes ruraux sont plus fréquemment au chômage

Le dernier *Atlas des risques sociaux d'échec scolaire* (Boudesseul & al. 2016) établit des taux de sortants sans diplôme relativement hétérogènes selon les territoires. La part de jeunes sans diplôme, parmi les 15-24 ans non scolarisés, varie ainsi de 20 % dans l'Académie de Nantes à plus de 30 % dans les académies de Créteil, de Montpellier, d'Amiens et de Corse. Cet effet territorial existe-il également dans le devenir des décrocheurs ?

Par rapport aux jeunes dont le dernier établissement fréquenté se situe en Seine-et-Marne<sup>9</sup>, on trouve davantage de jeunes au chômage en Maine-et-Loire, en Somme, et plus généralement dans les départements « ruraux ». La part des inactifs est particulièrement marquée dans l'Aisne et en Seine-Saint-Denis. Ce dernier département se caractérise toutefois par une plus grande fréquence de raccrochage en formation, de même qu'en Maine-et-Loire. Nous formulons donc l'hypothèse que ces configurations territoriales résultent de l'effet conjugué de l'offre de formation, des contextes économiques locaux et de l'offre de remédiation (*cf.* Berthet, Brizio & Simon dans ce numéro).

9. Parmi les départements de notre échantillon, c'est celui qui présente les indicateurs sociaux et économiques (taux de chômage, revenus fiscaux, taux de pauvreté) les moins précaires.

### 3.3.3. Décrocher suite à des difficultés personnelles ou à une orientation contrainte éloigne de l'emploi

À caractéristiques sociales, territoriales et scolaires équivalentes, certains motifs d'interruption sont significativement associés à la situation des jeunes, alors que d'autres sont sans lien. Le sentiment d'inutilité des apprentissages, les méthodes d'enseignement inadaptées, la mésentente avec les autres élèves ou l'exclusion de la dernière formation ne sont pas des motifs spécifiques à certaines situations.

Ce sont essentiellement des motifs « externes » à l'institution scolaire (projet professionnel, environnement social, conditions matérielles pour suivre des études, problèmes personnels et de santé) qui distinguent les situations.

Par exemple, les jeunes qui, après un décrochage, occupent un emploi, considèrent que ce n'est pas leur expérience scolaire qui a été douloureuse – ils avaient plus souvent obtenu la formation qu'ils avaient souhaitée et ils étaient plutôt confiants dans leur chance de réussite –, mais c'est avant tout parce qu'ils voulaient exercer une activité professionnelle. Ce résultat peut être dû en partie à un biais de confirmation entre la situation présente et la reconstitution de l'expérience passée. Toutefois, nombreux sont ceux qui spontanément évoquent ce motif dans la question ouverte : « *J'ai trouvé un travail qui m'était promis dans l'entreprise familiale. Du coup, j'ai pas travaillé pour le bac* » (19 ans, garçon, père artisan, possède un CAP, interruption en terminale professionnelle). Ceux qui sont au chômage avancent également, mais moins fréquemment, ce souhait de travailler. Ils soulignent surtout davantage leur crainte d'échouer et le désintérêt de leur entourage pour leurs études : « *J'ai jamais pas l'école et je me sentais pas capable d'avoir un diplôme, je ne connais même pas les tables de multiplication, et puis j'avais pas énormément de soutien vis-à-vis de ma famille* » (17 ans, garçon, père ouvrier qualifié, mère inactive, interruption en troisième). Les jeunes en inactivité expliquent leur décrochage surtout par des raisons externes (lieu d'études éloigné, maladie ou accident, formation non souhaitée). C'est notamment le cas des jeunes qui souhaitaient préparer une formation en apprentissage : « *J'ai arrêté parce que la seconde générale ne me plaisait pas, je me suis dirigée vers un CAP petite enfance, mais j'ai eu du mal à trouver un patron* » (16 ans, fille, père artisan, mère employée de service).

Les difficultés d'orientation et d'accès à une formation sont également évoquées par les jeunes qui ont retrouvé une formation après leur décrochage : « *J'ai arrêté le CAP métiers de la mode parce que ça ne me plaisait pas, et je suis restée un an sans formation avant d'intégrer un CAP vente en un an* » (18 ans, fille, père retraitée, mère sans profession).

## 4 | Un risque d'inactivité plus élevé pour les jeunes non accompagnés

Les modèles réalisés montrent qu'une part importante des variations de situation entre les jeunes n'est pas expliquée par les variables de ces modèles. Il existe donc un grand nombre de caractéristiques inobservées qu'il serait nécessaire de prendre en compte pour l'analyse. En particulier, les modèles choisis accordent une place assez faible aux variables de contexte (territoires, établissements), limitées ici aux seuls départements, par rapport aux variables individuelles. Toutefois, l'effet des contextes est indirectement perceptible à travers la question de l'accompagnement.

L'étude révèle à la fois l'importance du nombre de jeunes non accompagnés après un décrochage scolaire (près d'un quart) et le lien très fort entre accompagnement et situation du jeune. Il semble donc que les jeunes rencontrent des contextes très différents quant aux possibilités d'accompagnement vers la qualification ou l'emploi qui leur sont offertes.

En particulier, la probabilité d'être inactif plutôt qu'en formation ou au chômage augmente sensiblement quand le jeune déclare n'avoir rencontré aucun professionnel. Toutefois, la variable prise en compte ici (le fait d'avoir rencontré ou non un professionnel) ne révèle qu'une étape du recours aux dispositifs d'accompagnement, celle de la prise de contact entre le jeune et un professionnel. Elle ne nous dit rien des étapes suivantes : y a-t-il eu une proposition d'aide de la part du professionnel ? Le jeune était-il intéressé par cette proposition ? L'a-t-il suivie ?

Il n'en reste pas moins que, toutes choses égales par ailleurs, les éléments d'expérience scolaire mobilisés dans l'analyse ont un effet sur les premières situations d'insertion des jeunes en décrochage scolaire. Mais d'une certaine manière, certains de ces résultats sont inattendus.

On pouvait s'attendre en effet à ce qu'une expérience scolaire vécue subjectivement sur le mode de la souffrance (peur de l'échec, angoisse en classe) affecte négativement les possibilités de retour en formation après le décrochage. En réalité, ce n'est pas un frein au retour en formation. En fait, c'est plutôt sur la probabilité d'occuper un emploi que cette expérience joue. Par exemple, le fait d'avoir eu peur de l'échec diminue significativement la probabilité d'accès à l'emploi. On peut faire l'hypothèse que les mêmes mécanismes psychosociaux (sentiment d'incompétence, faible estime de soi, etc.) jouent négativement sur le parcours scolaire (décrochage) et sur le parcours d'insertion (éloignement de l'emploi).

Un autre résultat original mérite d'être souligné, celui se rapportant à l'orientation. Si, comme on pouvait s'y attendre, une orientation contrainte augmente significativement la probabilité de revenir en formation après un décrochage scolaire, elle diminue également la probabilité d'accéder à l'emploi. Autrement dit, l'accès à l'emploi après un décrochage serait plus probable quand la filière ou la spécialisation a été choisie. Ces résultats révèlent plus généralement que les expériences scolaires les plus « difficiles », que ce soit dans le vécu de la scolarisation, ou à travers une orientation subie, sont celles qui éloignent le plus de l'emploi.

## Conclusion

À travers cette recherche, il apparaît que la relation entre décrochage scolaire et situation sur le marché du travail est plus complexe qu'on ne le pense habituellement. Certes, les jeunes sortis précocement du système éducatif connaissent un chômage massif. Mais la diversité des conditions dans lesquelles leur décrochage est intervenu détermine la plus ou moins grande probabilité d'accéder à l'emploi ou à la formation.

En définitive, les jeunes en situation de décrochage scolaire qui occupent un emploi présentent certains traits spécifiques : ils ont plus fréquemment interrompu leur carrière scolaire dans le second cycle du secondaire et possèdent déjà un bagage préprofessionnel en étant davantage titulaires d'un CAP ou d'un BEP. Leur interruption apparaît finalement moins comme la conséquence d'une expérience scolaire malheureuse que comme le souhait de « passer à autre chose », après une tentative infructueuse de poursuite d'études aboutissant souvent à un échec au baccalauréat.

Toutefois, cet accès à l'emploi dépend du contexte socio-économique des territoires. Les jeunes ayant décroché dans les départements ruraux sont plus fréquemment au chômage. Plus généralement, ils sont dans un environnement social et familial moins favorable (famille monoparentale, parent décédé, classe sociale défavorisée), mais ils bénéficient davantage d'un accompagnement par des professionnels, qui est plus orienté vers une insertion professionnelle que vers un retour en formation. À l'inverse, les inactifs reçoivent moins de propositions institutionnelles d'accompagnement, alors qu'ils cumulent les difficultés de tous ordres : très faible capital scolaire, environnement social et familial défavorisé, maladie, expérience scolaire négative, territoires économiquement pauvres.

Les reprises d'études concernent principalement les jeunes des catégories sociales les moins défavorisées, inscrits initialement dans une formation générale qu'ils n'avaient pas souhaitée.

Le genre a enfin un effet, tant sur l'expérience du décrochage, les filles attribuant davantage leur rupture à des difficultés personnelles, que sur ses conséquences, les garçons raccrochant moins souvent en formation.

L'impact de l'école sur les parcours des jeunes ne se limite donc pas à l'obtention ou non du diplôme. Ce qui se joue à l'école est plus complexe et détermine des attitudes, des constructions identitaires qui vont servir d'appui, ou au contraire constituer des obstacles dans le parcours d'insertion des jeunes adultes. À ce titre, il existe un lien positif entre la qualité de l'expérience scolaire et l'accès à l'emploi, y compris pour les jeunes en décrochage : plus cette expérience est positive, plus est grande la probabilité d'occuper un emploi.

En conséquence, l'emploi n'est pas perçu comme une alternative à l'école par les jeunes ayant connu les expériences scolaires les plus difficiles. Cette conclusion remet en cause l'idée, souvent répandue, que la solution au décrochage résiderait dans une entrée précoce dans le monde du travail. Enfin, le raccrochage en formation ne peut se faire sans un accompagnement. Dès lors, il faut que celui-ci soit disponible pour l'ensemble des jeunes concernés, ce qui malheu-

reusement n'est pas encore le cas. Le non-recours aux dispositifs d'accompagnement des jeunes en situation de décrochage scolaire s'explique par de nombreux facteurs (manque d'information, offre d'accompagnement insuffisante ou non adaptée). Sa résorption constitue un enjeu majeur des politiques publiques dans la lutte contre le décrochage scolaire.

### ■ Bibliographie

- Afsa C. (2013), « Qui décroche ? », *Éducation & Formation*, n° 84, pp. 9-20.
- Barret C., Ryk F. & Volle N. (2014), « Face à la crise, le fossé se creuse entre niveaux de diplômes », *Céreq-Bref* n° 319, 8 p.
- Bedard K. (2001), "Human Capital versus Signalling Models: University Access and High School Dropouts", *Journal of Political Economy*, vol. 109, n° 4, pp. 749-775.
- Bernard P.-Y. (2011), « Le décrochage des élèves du second degré : diversité des parcours, pluralité des expériences scolaires », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 44, n° 4, pp. 67-87.
- Bernard P.-Y. (2015), *Le décrochage scolaire*, Paris, PUF, 129 p.
- Bernard P.-Y. & Michaut C. (2006), « La Mission Générale d'Insertion de l'Éducation nationale : des publics hétérogènes, une mission d'insertion ? », *Recherches en Éducation*, n° 1, pp. 43-50.
- Bernard P.-Y. & Michaut C. (2013), "The effects of the fight against early school-leaving: Back to education or school-to-work transition?", in De Groof S. & Elchardus M. (eds), *Early school-leaving and Youth unemployment*, Leuven: Lannoo Campus Press, pp. 132-156.
- Bernard P.-Y. & Michaut C. (2014), « Marre de l'école ? Les motifs de décrochage scolaire », *Notes du CREN* n° 17, mars.
- Bernard P.-Y. & Michaut C. (2016), « Les motifs de décrochage par les élèves : un révélateur de leur expérience scolaire », *Éducation & Formation*, n° 90, pp. 95-112.
- Bernard P.-Y. & Michaut C. (2017), « Filles et garçons face au décrochage scolaire », in Buisson-Fenet H. (Dir.), *École des filles, école des femmes : l'institution scolaire face aux parcours, normes et rôles sexués*, Bruxelles, De Boeck.
- Blaug M. (2001), « Que faire des "décrocheurs" ? Un commentaire », *Formation professionnelle*, n° 22, pp. 43-50.
- Boudesseul G., Caro P., Grelet Y., Minassian L., Monso O. & Vivent C. (2016), *Atlas des risques sociaux d'échec scolaire : l'exemple du décrochage*, Marseille, Paris : Céreq, DEPP.
- Caille J.-P. (2014), « Les transformations des trajectoires au collège : des parcours plus homogènes mais encore très liés au passé scolaire et à l'origine sociale », *Éducation & formations*, n° 85, pp. 5-31.



- De Witte K., Nicaise I., Lavrijsen J., Van Landeghem G., Lamote K., Vandame J. (2013), in "The Impact of Institutional Context, Education and Labour Market Policies on Early School Leaving: a comparative analysis of EU countries", *European Journal of Education*, Vol 48, n° 3, pp. 331-345.
- DEPP (2016), *Repères et références statistiques*, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP).
- Dubet F. & Martuccelli D. (1996), *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Le Seuil, 348 p.
- Gasquet C. (2003), « Les jeunes sans qualification. Un groupe hétérogène, des parcours d'insertion divers », *Céreq-Bref* n° 2.
- Gasquet C. & Roux V. (2006), « Les sept premières années de vie active des jeunes non diplômés : la place des mesures publiques pour l'emploi », *Économie et Statistiques* n° 400, pp. 17-43.
- Givord P. (2006), « Formes particulières d'emploi et insertion des jeunes », *Économie et Statistiques*, n° 388-389, pp. 129-143.
- Janosz M., Le Blanc M., Boulerice B., Tremblay R. E. (2000), "Predicting different types of school dropouts: A typological approach on two longitudinal samples", *Journal of educational psychology*, vol. 92, n° 1, pp. 171-190.
- Jaspar M.-L. (2015), « Les jeunes sans diplôme sont inégalement répartis sur le territoire », *Note d'information de la DEPP*, n° 46.
- Martuccelli D. (2006), *Forgé par l'épreuve : l'individu dans la France contemporaine*, Paris, Armand Colin, 480 p.
- Millet M. & Thin D. (2005), *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF, 318 p.
- Scarpetta S., Sonnet A. & Manfredi T. (2010) "Rising Youth Unemployment During The Crisis: How to Prevent Negative Long-term Consequences on a Generation?", *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, n° 106, OECD Publishing.
- Weber M. (1971), *Économie et société*, tome 1, Paris, Plon, 41 p (publication originale de 1921).

# L'animation régionale de la prise en charge du décrochage scolaire : une action publique en tension

FRANÇOIS BURBAN

*Enseignant-chercheur en sciences de l'éducation et sociologue au Centre de recherche en éducation de Nantes, université de Nantes*

YVES DUTERCQ

*Enseignant-chercheur en sciences de l'éducation et sociologue au Centre de recherche en éducation de Nantes, université de Nantes*

---

## Résumé

### ■ L'animation régionale de la prise en charge du décrochage scolaire : une action publique en tension

Le nouveau contexte de la politique française de lutte contre le décrochage scolaire a suscité de fortes évolutions, dont notre article traite deux aspects liés : l'inflexion des politiques nationales et de leur animation par les services déconcentrés de l'Éducation nationale ; les actions et outils mis en œuvre par les conseils régionaux en matière de lutte contre le décrochage, en particulier les Plateformes de suivi et d'appui aux décrocheurs. Ce faisant, nous nous interrogeons sur l'articulation entre politique éducative nationale et déclinaison de l'action publique sur les territoires, dont l'efficacité se heurte aux divergences à la fois dans les logiques des institutions et dans celles de leurs agents.

**Mots clés** : abandon des études, mesure jeune, approche locale, organisation du travail, région, politique de l'éducation

---

## Abstract

### ■ Regional management of school dropout: public action in tension

The struggle against school dropout in the context of the new French policy has led to major changes, two of them are discussed in our article: the reorientation of national policies and their management by the decentralized services of the National ministry of Education; the measures and tools implemented by the regional councils in the struggle against dropping out, in particular the “monitoring and support platforms for dropouts”. Thus, we question the articulation between national educational policy and the local implementation of the public action whose effectiveness conflicts both with the logic of the institutions as well as those of their agents.

**Keywords:** drop out, youth employment scheme, local approach, work organisation, region, education policy

*Journal of Economic Literature:* I 28 ; I 38 ; R 58

Traduction : *Auteurs*

---

## Introduction

Quelles relations peut-on établir entre, d'une part, les préconisations nationales en termes de prévention du décrochage scolaire, de remédiation et d'accompagnement des jeunes sortant sans diplôme du système scolaire et, d'autre part, leurs traductions successives au niveau des territoires ? Autour de quelles reconfigurations de logiques pré-existantes se structurent les partenariats interinstitutionnels à l'échelle des territoires ?

Une instruction interministérielle d'avril 2009 (ministère de l'Éducation nationale, 2009) établit le cadre des nouvelles orientations politiques sur la question du décrochage scolaire. Elle définit en outre le décrochage comme le processus qui conduit un jeune en formation initiale à se détacher du système de formation jusqu'à le quitter avant d'avoir obtenu un diplôme. Un décret de fin 2010 (République française, 2010) fixe le niveau de qualification minimum que tout élève ou apprenti doit atteindre (baccalauréat ou diplôme à finalité professionnelle nationalement certifié). Il introduit également une définition du décrochage comme concernant « *tout jeune qui quitte un système de formation initiale, sans avoir le niveau de qualification minimum requis par la loi* ». La circulaire interministérielle de 2011 (ministère de l'Éducation nationale, 2011) précise les modalités du dispositif territorial préconisé de Plateformes de suivi et d'appui aux décrocheurs (PSAD). Ce dispositif engage plus concrètement la dimension interinstitutionnelle recherchée aux différents niveaux d'action, à partir du constat établi d'un faible pilotage national et d'une importante hétérogénéité dans son interprétation.

Après des années de mise sous l'éteignoir, la lutte contre le décrochage est donc enfin présentée comme une priorité nationale dans les années 2009-2010. Cependant, ce n'est que progressivement que les modes et moyens d'action à privilégier sont explicités, notamment à la suite des nouvelles impulsions données après l'alternance politique de 2012. C'est par exemple le cas du rapport des Inspections générales de 2013 (Inspection générale de l'Éducation nationale, Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche, 2013) qui met l'accent à la fois sur la prévention et sur la nécessité de lutter contre les causes internes, pointant donc la responsabilité de l'École. Mais c'est surtout la promulgation de la loi du 5 mars 2014 (République française, 2014) qui marque un tournant en transférant aux régions la coordination des actions de remédiation, en particulier *via* les PSAD.

Ces nouvelles circonstances ont modifié la donne et en même temps suscité de fortes évolutions, dont nous traiterons ici deux dimensions : d'un côté, l'inflexion des politiques nationales, dont l'animation est désormais conduite par les services académiques ; d'un autre côté, la mise en œuvre, par les conseils régionaux, d'actions et d'outils de lutte contre le décrochage scolaire, en particulier dans le cadre des PSAD. L'enquête que nous avons menée à l'échelle d'un territoire privilégié, de ce fait, deux institutions : l'Éducation nationale, à travers son administration déconcentrée, et les services d'un conseil régional<sup>1</sup>. L'Éducation nationale s'appuie sur l'antériorité de son action menée dans le cadre de la Mission générale d'insertion (MGI), tandis que la Région se trouve investie de nouvelles prérogatives, par le transfert récent de la responsabilité des PSAD.

Or les deux institutions fonctionnent chacune selon une logique et avec des objectifs spécifiques qui tiennent à leur champ de compétences : l'Éducation nationale, qui fait de la scolarité et du diplôme les préalables incontournables à la construction de tout parcours social et professionnel, déploie une action visant avant tout la rescolarisation ; la Région, en charge de la formation et de l'insertion professionnelles, est en phase de renouvellement de ses compétences et de réorientation de ses moyens d'action, privilégiant l'articulation formation-emploi dans une visée d'affirmation de sa légitimité dans l'action publique territoriale.

Dès lors, notre contribution s'interroge sur la conjonction entre politique éducative nationale et déclinaison de l'action publique sur les territoires. De ce point de vue, la lutte contre le décrochage scolaire, considérée comme une priorité politique au moment de l'enquête, apparaît à la fois comme un révélateur et un analyseur pertinent de la réception des politiques publiques et des efforts pour leur modernisation.

Dans un premier temps, nous traitons du renouvellement des politiques de lutte contre le décrochage scolaire, dont un objectif majeur est de gagner en efficacité en privilégiant une dimension territoriale au plus proche des situations. Dans un deuxième temps, nous analysons comment cet objectif se traduit sur le territoire enquêté et ce qu'il suppose en termes de réorganisation des services et de coordination des actions des différentes institutions concernées. Dans un troisième temps, nous montrons que ces évolutions conduisent à la consolidation des réseaux déjà existants, au développement de logiques partenariales, mais aussi à la persistance de logiques institutionnelles. L'étude des transformations qui résultent de la mise en œuvre territoriale des orientations récentes des politiques éducatives permet d'appréhender la finalité des actions et leur adéquation avec les attentes d'optimisation de l'action publique.

1. L'article est issu d'une recherche en cours menée dans le cadre du programme de l'Agence nationale de la recherche (ANR) *Territoires et décrochage scolaire* (TEDS) - convention ANR-14-CE30-0009.

## 1 | Renouveler les politiques de lutte contre le décrochage scolaire pour gagner en efficacité ?

Après avoir présenté les principaux concepts qui ont alimenté notre analyse (dépendance au sentier, logiques d'action, couplage et découplage de l'action collective, professionnalisme) et précisé notre méthodologie d'enquête (entretiens longs avec des acteurs nationaux et locaux de la lutte contre le décrochage), nous insistons sur l'intérêt d'une approche territoriale, en lien avec les nouvelles caractéristiques de la politique publique de lutte contre le décrochage scolaire.

### 1.1. Un cadre conceptuel et des terrains d'investigation adaptés à une recherche multiniveau

La lutte contre le décrochage scolaire suppose que les agents en charge de cette lutte, directement ou indirectement, renouvellent constamment leurs manières de faire et apprennent notamment à travailler avec des partenaires de plus en plus divers, au risque de se trouver en défaut de compétences, comme ils l'admettent eux-mêmes. Or, le recours à de nouveaux outils et à de nouvelles pratiques, ainsi que la coopération interinstitutionnelle et le travail en réseau constituent, dans le discours officiel, les gages d'une meilleure efficacité de la lutte contre le décrochage. Pour s'en persuader, il suffit de parcourir l'ensemble des préconisations des responsables politiques nationaux depuis 2009 et le plan Agir pour la jeunesse, inspiré du rapport de Martin Hirsch (Haut-Commissaire à la jeunesse, 2009).-

Toute organisation est traversée par des logiques d'acteurs contradictoires ou divergentes. Elle devient ainsi le lieu de compromis et de transactions entre ces diverses logiques (à dimension à la fois économique et sociale) soutenues par divers collectifs, internes et externes, ainsi que Boltanski & Thévenot (1991) l'ont théorisé de façon générale. Or la recherche de partenariats interinstitutionnels est précisément le théâtre d'une confrontation des principes et des logiques d'action. En effet, ces partenariats ne sont pas de simples collaborations entre acteurs, mais des collaborations entre représentants d'institutions aux traditions fortes et aux cultures exacerbées, notamment en période de crise, comme c'est le cas pour l'institution scolaire, face à la dénonciation de l'incapacité de ses acteurs d'accomplir de façon satisfaisante leurs missions essentielles (la réussite des élèves, la lutte contre les inégalités, etc.). Les tensions qui brident le développement de partenariats tiennent à des divergences dans la définition de l'intérêt général, mais aussi à des enjeux de pouvoir qui s'expriment par des différences de pratiques préjudiciables à l'efficacité de l'action publique.

C'est principalement par le phénomène de dépendance au sentier qu'on peut expliquer que les agents d'une organisation, tout spécialement d'une organisation fortement constituée autour de principes d'action éprouvés et culturellement ancrés, sont conduits

à refuser de modifier leurs manières de faire dans des situations qui pourtant l'exigeraient (Palier, 2010). La notion de dépendance au sentier repose en effet sur l'idée que, même s'il existe une solution au problème posé plus efficace que la solution en cours, elle ne sera pas forcément retenue car elle se heurte à la force des habitudes et au coût, pour les acteurs, de procéder au changement (Maroy, 2000). North (1990) explique en particulier que la dépendance au sentier tient davantage au comportement des agents des institutions qu'aux technologies ou aux outils sur lesquels ils appuient leurs pratiques et qui pourraient en freiner matériellement l'évolution ou le changement. Plutôt que de s'engager dans de nouvelles voies, inconnues bien qu'éventuellement prometteuses, les agents refusent ou évitent de participer à l'évolution des institutions. Ils préfèrent conforter leur stabilité, pour ne pas avoir à faire face aux nécessités d'investissement, de formation, de coordination avec de nouveaux partenaires. Ce comportement a été largement observé dans des organisations bureaucratisées, comme peut l'être celle de l'éducation publique ou encore au sein de corporations aux puissantes traditions, comme celle des enseignants (Becker, 1951 ; Elliott, 1991 ; Dubet, 2002), dans la mesure où le changement s'y heurte à l'ancienneté, la permanence et la robustesse des règles et principes d'action.

Mais on peut tout autant supposer que des segments émergents dans des professions en mutation, tels que les coordonnateurs des Missions de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS), s'agrippent à des modalités ou à des règles de fonctionnement nouvellement mises en place, qui leur servent de repères et de certitudes dans un monde où leur reconnaissance n'est pas encore acquise : ces « nouveaux professionnels » de la lutte contre le décrochage fonctionneraient alors à l'aune de la dépendance au sentier.

Or la politique d'efficience promue par le programme gouvernemental de Modernisation de l'action publique (MAP) se structure autour d'un ensemble d'instruments articulés les uns aux autres, dont en particulier le mode d'organisation des PSAD qui prend appui sur le partenariat interinstitutionnel. Ce mode d'organisation vise à décloisonner des politiques menées jusque-là de manière très sectorielle, tout spécialement quand il s'agit de l'action éducative, comme l'a montré Pons (2010).

Mais en matière de lutte contre le décrochage, Bernard & Michaut (2014) font valoir que le partenariat interinstitutionnel peut se construire au nom de différentes logiques qui renvoient à autant de configurations du partenariat. Une première configuration, dans une logique administrative, cherche la réparation. Elle est portée par les agents de l'Éducation nationale, dont l'objectif est de rescolariser, de qualifier et de diplômé les décrocheurs et d'ainsi réparer ce que l'École a dans un premier temps échoué à réaliser. Une seconde configuration, dans une logique territoriale, vise la prévention de proximité. Il s'agit ici d'éviter le décrochage en détectant et accompagnant au plus près les élèves les plus exposés ou les plus vulnérables. Une troisième configuration, dans une logique de coéducation, privilégie la prévention organisationnelle, voire structurelle,

qui intervient plus en amont encore, en particulier grâce à la prise de conscience et au travail des familles.

Nous montrons par la suite que le discours et l'action des hauts responsables de l'éducation interrogés cherchent non à créer des partenariats, qui existent déjà plus ou moins, même s'ils fonctionnent mal, mais à les faire basculer d'une logique administrative de réparation à une logique territoriale de prévention, la troisième configuration, la plus intersectorielle, n'étant encore en France qu'un horizon plus lointain, essentiellement tenu par les chercheurs et le monde associatif, par référence au travail mené par exemple au Canada depuis des années.

De façon générale, les partenaires potentiels de la lutte contre le décrochage éprouvent des difficultés à coordonner leur action. En effet, soit les territoires et compétences de chacun ne sont pas clairs, soit ces territoires et compétences font l'objet de fortes revendications et de forts clivages. En particulier, la mise en place des PSAD, qui suppose une étroite coordination entre institutions, tout spécialement l'Éducation nationale et la Région, au centre de la présente recherche, met en évidence les divergences d'interprétation et de niveau d'adhésion de leurs personnels respectifs en charge de la lutte contre le décrochage.

Les avancées récentes de la sociologie des professions, sous l'influence de l'approche néo-institutionnelle<sup>2</sup>, ont mis en avant les notions de couplage et de découplage pour traiter de ces difficultés d'articulation qui nuisent à l'efficacité de l'action collective et génèrent des tensions en rapport avec l'aspiration au professionnalisme des partenaires (Freidson, 2001). Ces difficultés apparaissent même entre partenaires de l'action publique, dont chacun a une compétence qui correspond à son poste, comme on le voit au niveau des régions : dans notre cas, on citera l'Éducation nationale (mais aussi l'enseignement agricole), la formation professionnelle, la protection judiciaire de la jeunesse, etc.

Nous nous efforcerons à la suite de mettre en évidence les difficultés d'articulation entre le niveau national du pilotage de la politique de lutte contre le décrochage et le niveau de la mise en œuvre des mesures et dispositifs préconisés : le renouvellement des politiques nationales de lutte contre le décrochage scolaire passe par une conception qui privilégie la prévention, la coopération, l'autonomie de mise en œuvre et la mesure de l'efficacité. Autant de conditions qui se heurtent à des problèmes d'ordre technique, culturel et professionnel qui brident et contraignent les pratiques des acteurs locaux.

---

2. Le néo-institutionnalisme insiste notamment sur l'importance du contexte institutionnel, dont les règles déterminent fortement les acteurs et les phénomènes sociaux (voir par exemple Meyer & Scott, 1983).

### Encadré 1. Méthodologie

Notre enquête se compose d'entretiens réalisés auprès d'acteurs des différents niveaux d'action (national, régional, local) et dans différentes sphères (Éducation nationale, formation professionnelle, protection de la jeunesse, associations et syndicats professionnels, Conseil régional). La présente contribution se réfère exclusivement à la première partie de cette enquête, menée aux deux bouts de la chaîne. D'une part, avec des responsables nationaux de l'Éducation nationale ; d'autre part, avec des acteurs locaux de la lutte contre le décrochage d'un territoire correspondant à une région et une académie de l'Ouest de la France, exemplaires d'actions déjà engagées entre institutions, mais en aucun cas, comme nous le verrons, représentatives de l'ensemble des territoires qui présentent chacun une configuration spécifique.

Au total, vingt-trois entretiens d'une durée approximative d'une heure trente ont été réalisés aux niveaux national et territorial : six entretiens avec des hauts responsables de l'Éducation nationale, prescripteurs ou impliqués dans la politique de lutte contre le décrochage scolaire (un inspecteur général de l'administration de l'Éducation nationale (IGAEN), deux inspecteurs généraux de l'Éducation nationale (IGEN), deux inspecteurs généraux de l'Éducation nationale primaire (IGEN primaire), un chef de département) ; dix-sept entretiens avec les responsables territoriaux impliqués dans le pilotage des actions et dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire (cinq responsables de Plateformes de suivi et d'appui aux décrocheurs (PSAD), un responsable d'une Mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS), un représentant de la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ), deux représentants ville, deux responsables Région, un responsable de la Direction régionale de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt (DRAAF), quatre inspecteurs de l'Éducation nationale chargés de l'information et de l'orientation (IENIO), un responsable de la Chambre des métiers et de l'artisanat (CMA). Nous nous référons exclusivement, pour notre analyse, aux propos tenus par nos interlocuteurs dans le cadre de ces entretiens, en respectant le vocabulaire indigène et parfois technique utilisé, qui nous paraît le plus à même de rendre compte de cultures spécifiques.

## 1. 2. Privilégier l'entrée territoriale pour mieux prendre en compte la diversité des situations

Comme en atteste le rapport des Inspections générales de 2013 (*op. cit.*, 2013), les responsables de l'Éducation nationale ont pris acte de la nécessité de développer la prévention dans la lutte contre le décrochage. En effet, si la remédiation reste nécessaire à leurs yeux, elle leur paraît coûteuse, aléatoire et signe, dans tous les cas, l'échec d'un système scolaire dont ils sont de hauts représentants.

Dans le cadre de la politique de Modernisation de l'action publique, un rapport d'évaluation de la politique de lutte contre le décrochage scolaire a été remis en novembre 2014 (Direction générale de l'Enseignement scolaire, Secrétariat général pour la modernisation de l'action publique, 2014). Il s'appuie notamment sur une enquête menée auprès de jeunes bénéficiant des dispositifs d'aide au retour en formation ou en emploi. Il en ressort plusieurs préconisations d'ordre général. Elles ont trait aux nécessités d'évaluation, notamment par l'appel à des organismes indépendants, mais rapportent aussi l'efficacité souhaitée à la limpidité des objectifs politiques, l'allègement de la réglemen-



tation, la simplification des procédures et l'autonomie de mise en œuvre. La proximité recherchée comme gage d'une meilleure appréhension des problèmes n'a en effet de portée qu'associée à une autonomie d'action suffisante, ainsi que l'explique un des inspecteurs généraux de l'Éducation nationale (IGEN) interrogés : « *La proximité permet la réactivité, il y a là quelque chose de très intéressant. Et l'autonomie en matière éducative, en matière de prévention du décrochage, là aussi, c'est de pouvoir donner aux responsables de l'école les moyens, la liberté d'aller très vite à la recherche d'une liberté qui est d'ordre social et d'ordre médical.* » (IGEN 1)

Certes, ces préconisations s'intègrent au mouvement plus général de responsabilisation des acteurs des politiques publiques, y compris ceux du niveau le plus local, mais il faut aussi considérer que ces derniers revendiquent en écho un travail en autonomie, gage sans doute de professionnalisme (Dutercq & Maroy, 2017). Sur ce dernier point, le degré d'adéquation avec les préconisations des politiques éducatives nationales apparaît plus significatif au niveau des managers des structures, dans et hors de l'Éducation nationale, qu'au niveau des opérateurs de terrain (Lipsky, 1980)

Après l'effervescence de 2001-2002, autant au niveau de la politique de la Ville qu'à celui de l'Éducation nationale, l'État a « oublié » la question du décrochage, incitant certaines collectivités territoriales à s'en emparer ou à s'en réemparer, comme ce fut le cas dans la région enquêtée. À partir de 2009, alors que l'État réinvestit ce champ, naît une période de tensions préjudiciables, d'une part, entre le gouvernement et l'Association des régions de France (ARF), d'autre part, entre certains recteurs et certaines régions, avec en arrière-plan des divergences idéologiques entre un gouvernement de droite et des conseils régionaux massivement de gauche, qu'atteste la délégation aux préfets de la tutelle des PSAD dans les années 2009-2013. Les régions ne sont ainsi que peu associées à la mise en place des PSAD, alors même que leurs prérogatives en matière de formation professionnelle semblaient appeler leur étroite collaboration, et en particulier la mobilisation des Centres de formation d'apprentis (CFA), dans une logique d'emploi évoquée plus haut : « *Des régions davantage associées convaintraient davantage les CFA d'agir* » (IGEN 3).

La volonté de meilleure coordination de l'action sur les territoires comme vecteur d'une plus grande efficacité s'est traduite, en 2014, par une mesure forte de régionalisation des PSAD et de l'orientation. La loi du 5 juillet 2014 stipule en effet que la région est « *chargée de la politique régionale d'accès à l'apprentissage et à la formation professionnelle des jeunes et des adultes à la recherche d'un emploi ou d'une nouvelle orientation professionnelle* ». Cela est un prélude à la transformation programmée du Service public d'orientation, créé en 2009, en Service public régional d'orientation (SPRO), qui avait été précédemment expérimentée dans la région concernée : « *Au niveau régional, il n'y a pas que le transfert des plateformes, il y a aussi le transfert du service d'orientation et c'est là où il y a aussi des choses à rajouter dans une politique de prévention. Et le fait que plateformes et service public national d'orientation soient au même niveau, c'est quand*

*même déjà une synergie qui peut s'installer. » (IGEN 2). « L'État a gardé la mainmise sur le système d'information mais, comme la loi le prévoyait, on va dans le sens d'une clarification de la demande, d'une meilleure explicitation des objectifs. On profite du nouveau découpage régional pour mieux se rapprocher des régions, de manière à traiter tous ensemble les problèmes, à faire émerger du collectif. C'est la clé de la réussite. » (DGESCO 1)*

Pourtant, malgré le relatif consensus sur le caractère inéluctable de la régionalisation de l'orientation et de la formation professionnelle, incluant celle, désormais actée, de la prise en charge de la lutte contre le décrochage, sa mise en œuvre a d'emblée posé question.

Il y a d'abord risque de disparité interrégionale en matière de lutte contre le décrochage car, durant la période d'attentisme de l'État de la décennie 2000, certaines régions ont pris de l'avance, alors que d'autres, moins actives, se sont retrouvées en défaut d'expérience et de compétence. La lutte contre le décrochage a acquis, ces dernières années, une visibilité politique forte, attestée par sa mise aux agendas politiques régionaux. De plus, la mise en place d'une vraie politique régionale de lutte contre le décrochage nécessite un *leadership* assuré par le président de région ou par un/e vice-président/e. Or, rares sont, à ce niveau, les personnalités disposant d'une vision globale de la question. On trouve en effet, dans la plupart des cas au niveau régional, un/e responsable de l'éducation et un/e responsable de la formation professionnelle aux compétences distinctes et dont le couplage de l'action ne va pas de soi : les différences de culture, de logique institutionnelle, de leviers d'action et de sources de financement contribuent au contraire à susciter le découplage.

Par ailleurs, la décentralisation, entravée par des problèmes de statut et des questions d'ordre symbolique (légitimité institutionnelle, identités professionnelles) n'est pas achevée et crée des situations compliquées d'interférence entre prérogatives nationales et territoriales : il en est ainsi des Centres d'information et d'orientation (CIO), dont les personnels relèvent encore de l'Éducation nationale. Enfin, la régionalisation peut conduire à ce que l'action se réduise à la focalisation sur les risques externes, en minimisant la responsabilité à l'interne du système éducatif. Cette situation peut se trouver renforcée par le fait que les compétences des régions sont essentiellement de l'ordre de la coordination, dans la mesure où elles n'ont pas de réseau d'acteurs propre.

L'étude fine de la mise en place des PSAD sur un territoire nous permettra de mieux apprécier les difficultés d'ordre pratique et d'ordre symbolique auxquelles s'est heurtée la territorialisation de la politique de lutte contre le décrochage.

## Encadré 2. Les acteurs territoriaux de la lutte contre le décrochage scolaire

Le pilotage des actions de lutte contre le décrochage scolaire au niveau du territoire concerné est inscrit dans un partenariat ainsi que dans une coordination quadripartite qui comprend : le responsable de la Mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS) (correspondant académique du ministère de l'Éducation nationale) ; un chargé de mission dédié à cette mission au sein du Conseil régional (représentant du président de Région) ; le préfet de Région ou un représentant délégué, ainsi qu'un représentant de la Direction régionale de l'agriculture de l'alimentation et de la forêt (DRAFF).

Les intervenants territoriaux dans la lutte contre le décrochage scolaire sont :

La MLDS, qui comprend, au niveau territorial, 31 pôles et un réseau de 56 coordonnateurs répartis en établissements sur toute l'académie. Elle agit essentiellement dans le domaine de l'intervention (29 %) et de la remédiation (71 %). Ses missions s'élargissent progressivement en amont, dans la prévention.

Les 16 Plateformes de suivi et d'appui aux décrocheurs (PSAD) de l'académie concernée, qui reposent sur une organisation partenariale. Elles sont placées sous la responsabilité du Conseil régional et animées par un responsable de l'Éducation nationale. C'est au niveau de ces PSAD que sont rassemblées les réponses possibles pour les jeunes décrocheurs, dont celles de l'Éducation nationale, par l'intermédiaire du réseau FOQUALE (Formation Qualification Emploi). À leur sortie des établissements, les jeunes sans diplômes peuvent contacter directement les PSAD ou sont signalés par leurs partenaires (Centres d'information et d'orientation, listes du Répertoire d'information et d'orientation, missions locales, Centres de formation d'apprentis (CFA), établissements d'enseignement publics et privés sous contrat, Pôle emploi, Missions insertion jeunes de l'enseignement catholique (MIJEC)).

## 21 La prise en charge territoriale du décrochage scolaire ou le souci d'un travail de proximité

L'hétérogénéité des modalités de coordination des actions de lutte contre le décrochage scolaire, d'un point de vue tant politique qu'opérationnel, est pointée dans un rapport de 2014 du programme de modernisation de l'action publique (Direction générale de l'enseignement scolaire, Secrétariat général pour la modernisation de l'action publique, *op. cit.*, p. 2) : « *Il faut dire que la mise en place nationale des PSAD par la circulaire de 2011 (ministère de l'Éducation nationale, op. cit.) a complexifié la coopération opérationnelle, notamment en raison de différences de niveau et de qualité de communication selon les institutions de rattachement, au premier rang desquelles les préfetures qui en ont la tutelle jusqu'en 2013.* » (Responsable MLDS). La dimension interinstitutionnelle que cette circulaire cherchait à favoriser a conduit à des dysfonctionnements, en partie dus à des logiques administratives ancrées et prégnantes (Bernard & Michaut, 2014). Cette approche descendante, fondée sur le contrôle et la régulation du dispositif, caractéristique du fort niveau de centralisation des politiques de lutte contre le décrochage scolaire en France (De Feudis, 2016), devait être compensée par un travail horizontal

au niveau local, qui s'est révélé parfois difficile à réaliser en raison de la légitimité inégalement reconnue de l'animation des PSAD par les services de l'Éducation nationale.

Nous verrons ci-après en quoi les changements intervenus dans les orientations politiques ont une incidence sur les modalités organisationnelles des institutions en charge de les mettre en œuvre, tout en s'appuyant sur les coopérations et les partenariats historiquement constitués dans le territoire concerné. Ces transformations de structuration procèdent également d'une interprétation du sens des actions à mener pour lutter contre le décrochage scolaire et plus globalement pour articuler les actions interinstitutionnelles territoriales.

## 2.1. De nouvelles modalités organisationnelles

À la suite de la loi du 5 mars 2014, se met progressivement en place le transfert politique de la responsabilité des PSAD au président de Région. Le territoire sur lequel porte l'étude territoriale qui suit est jugé actif et même en avance par rapport à ce qui se fait au niveau national : la prise en compte du décrochage scolaire est déjà mise aux agendas et travaillée par les différents acteurs concernés depuis plusieurs années, avec cependant des degrés d'implication variables (Bernard & Michaut, 2012). Un comité de pilotage intégrant les représentants des 16 plateformes, elles-mêmes constituées des acteurs des réseaux de formation initiale, des réseaux d'accueil et d'accompagnement des jeunes décrocheurs a été constitué autour du président de Région, du préfet et du recteur, afin de préparer la transition vers les PSAD.

Le conseil régional s'intéresse au décrochage, dont il n'a qu'une vision approximative. Afin de mieux appréhender ce dossier, son président désigne un cadre en charge de la coordination avec la MLDS, autour de deux rencontres hebdo madaïres. Il commande également des études, notamment *via* le Conseil économique, social et environnemental (CESE). Il mobilise la cellule interne « innovation » du conseil régional, afin de faire des PSAD un outil opérationnel tenant compte de la dimension territoriale du dispositif : « *Au 1<sup>er</sup> janvier de cette année [2015], la région a récupéré la coordination des fameuses PSAD, le président a dit : Moi, je souhaite effectivement récupérer cette compétence-là de la meilleure manière qui soit, en faisant en sorte de faire au moins aussi bien que ce que faisait l'État jusqu'à présent, et si possible, mieux.* » (Directeur territorial, Conseil régional)

Le positionnement de la région sur le pilotage des plateformes est clairement présenté par les responsables du dossier du décrochage, au sein du conseil régional, comme s'inscrivant dans un design organisationnel<sup>3</sup> (Pons, *op. cit.*) : « *C'est une conviction très forte apportée par la DG. Il faut tout réinventer dans un contexte macro-économique et*

3. On peut parler aussi de configuration organisationnelle, comme le fait Mintzberg (1989), ou d'agencement organisationnel.

*financier de plus en plus contraint qui impose de penser “global”, et non plus de penser “en silo” ou de penser “expert”, comme on pouvait le faire jusqu’à présent. »* (Directeur territorial, Conseil régional)

Ce *design* organisationnel relève d’une possibilité d’extension et de mobilisation du réseau des partenaires institutionnels présents sur le territoire, notamment par rapport aux propositions de solutions apportées aux jeunes. Ce positionnement porte aussi sur les actions de prévention pouvant être mises en œuvre par les différents partenaires (Direction des lycées, de l’apprentissage, Direction emploi-formation) sous l’égide d’un directeur général délégué.

Le conseil régional cherche ainsi à orienter son action vers une logique d’action territoriale caractérisée par un travail en proximité avec les acteurs et les institutions travaillant déjà sur le décrochage. Cependant, l’organisation du dispositif repose sur une structuration antérieure, notamment liée aux lois de décentralisation. Elle s’inscrit dans une logique administrative de dépendance au sentier qui conforte l’organisation historiquement centralisée du conseil régional.

## 2.2. Une approche globale facilitée par une organisation territoriale

C’est ensuite à la demande du recteur que la Région confie l’animation des PSAD aux directeurs de CIO. Cette décision est importante en termes de management des services publics car elle s’inscrit dans une continuité de l’organisation pratique préexistante, tout en marquant symboliquement une redistribution des autorités respectives. Au-delà des débats internes, et malgré la mise en place du SPRO, cette nouvelle répartition a été acceptée eu égard à la légitimité reconnue par le Conseil régional aux directeurs de CIO (70 % des jeunes venant de l’Éducation nationale) qui leur délègue la responsabilité des plateformes et l’organisation locale du partenariat : *« À l’origine, les préfets devaient mettre en œuvre les PSAD, et ils se sont empressés de le passer au rectorat – parce qu’ils avaient l’expertise, etc. C’est une administration remarquable, avec des moyens et des personnels remarquables. Mais comme toute institution, à un moment donné, elle a du mal à sortir de ses références. »* (Chef de service développement territorial - Conseil régional)

L’important apport financier du Fonds d’expérimentation pour la jeunesse<sup>4</sup> (FEJ), obtenu par le rectorat lors de l’expérimentation du *Livret de compétences expérimental* (Haut-Commissariat à la Jeunesse/Fonds d’expérimentation pour la jeunesse, 2010-2012) auquel succédera le financement du Fonds social européen<sup>5</sup> (FSE), permet de

---

4. Mis en place en 2009 par l’article 25 de la loi n°2008-1249 du 1er décembre 2008, le Fonds d’expérimentation pour la jeunesse a pour objet de financer des programmes expérimentaux visant à favoriser la réussite scolaire et l’insertion sociale et professionnelle durable des jeunes.

5. Créé en 1957, le Fonds social européen est le principal levier financier de l’Union européenne pour la promotion de l’emploi, prioritairement en direction des groupes les moins qualifiés et les plus exposés au chômage et à l’exclusion.

féderer les services et les institutions autour de problématiques à traiter : « Depuis 2004, on n'a jamais eu autant de moyens. Chaque année, on a un peu plus de moyens, parce que, du coup, on a une grande maîtrise, maintenant, des fonds européens – qui donnent à ceux en qui ils ont confiance en fait » (Responsable MLDS). Cet appui sous-entend l'acceptation d'outils communs et partagés et le rendu de comptes dans les délais posés. L'ensemble cumulé de moyens humains et institutionnels, d'outils techniques (de repérage, analyse, traitement, communication...) et de pilotage, permet de structurer à la fois les services et l'action, s'inscrivant ainsi dans la ligne des préconisations du programme de modernisation de l'action publique (Direction générale de l'enseignement scolaire, Secrétariat général pour la modernisation de l'action publique, *op. cit.*).

L'histoire de la prise en charge du décrochage scolaire par les services académiques contribue à leur structuration progressive. Si l'expertise de l'académie est reconnue et qu'elle légitime sa position dans l'organisation fonctionnelle du dispositif, elle participe également à la structuration du partenariat interinstitutionnel par l'intégration du traitement de dossiers pouvant être mutualisés (accompagnement vers l'emploi ; allophonie ; handicap ; approches par compétences...) : « Les fonds européens sont un prétexte – c'est un prétexte idéal – à structurer, parce que si vous voulez plus de moyens, il va falloir faire ça un peu mieux que ça, il va falloir rendre compte, il va falloir prendre les outils, il faut respecter les délais. Voilà, donc, ça structure les choses. » (Responsable MLDS). Cette conception élargie du fonctionnement des services et du traitement transversal des dossiers entre les institutions contribue à développer une approche globale au niveau territorial. Cette approche cherche, d'une part, à intégrer les dimensions spatiales et temporelles spécifiques aux configurations territoriales ou locales et, d'autre part, à mutualiser les moyens et les ressources disponibles dans une logique de rationalisation et de pertinence portée par les politiques de modernisation de l'action publique.

### 2.3. Logique de stocks ou logique de flux ?

Conjointement au fonctionnement en proximité lors des comités techniques, le travail des opérateurs des PSAD est appuyé par le recours à une ressource numérique, le SIEI (Système interministériel d'échange d'informations), comme moyen organisé d'échange d'informations. Le SIEI « permet d'établir une liste finale de jeunes, sortis prématurément du cycle de formation initiale dans lequel ils étaient engagés, qui ne sont pas retrouvés dans un autre cursus de formation initiale et précise s'ils sont ou non accompagnés par une Mission locale<sup>6</sup>. » (ministère de l'Éducation nationale, *op. cit.*). La constitution d'une base de données des jeunes concernés induit une coopération des établissements de formation initiale, des centres de formation des apprentis et des Missions locales.

6. Les finalités et le mode de fonctionnement de l'outil SIEI sont précisés dans le *Bulletin officiel* n° 6 du 10 février 2011, « Lutte contre le décrochage scolaire, Organisation et mise en œuvre des articles L. 313-7 et L. 313-8 du Code de l'éducation ».

Cependant, si les opérateurs reconnaissent un gain en termes de coordination des actions entre institutions, ils constatent que la qualité des données recueillies compromet la gestion des situations et par la suite, le partenariat institué : « *Les listes créent beaucoup de désillusion. Parce que la liste, elle est très imparfaite, et à l'intérieur, en fait, les vrais décrocheurs sont à moins de 10 %.* » (Responsable MLDS)

Ce problème est en partie lié à la temporalité de relevé des données et au fait que les listes constituées sont essentiellement limitées au repérage des jeunes. En effet, le SIEI prend en compte les données sur la base de deux indications annuelles, alors que les acteurs travaillent sur des relevés hebdomadaires, au plus proche des situations et de leurs évolutions, pouvant autoriser la mise en place d'actions de remédiation ou d'accompagnement. Ainsi, pour les opérateurs des PSAD, la tâche se déplace d'une « gestion de flux » vers une « gestion des stocks » (gestion et nettoyage des listes) jugée d'intérêt secondaire : « *Le SIEI, c'est un outil qui est vraiment très critiqué par les animateurs. Il y en a qui le renseignent, et qui seraient susceptibles de l'exploiter sur le terrain... Et c'est toujours délicat de demander à des gens de faire quelque chose sans qu'ils en retirent un bénéfice.* » (Inspecteur IO – Éducation nationale)

Les acteurs de terrain des différentes institutions demandent aux instances de pilotage le passage d'une logique de stocks à une logique de flux et donc une révision de l'organisation du travail des différents partenaires, eu égard au diagnostic posé et à la répartition des prises en charge par les PSAD : cette demande correspond à un recentrage de l'action des opérateurs sur la gestion concrète des cas, dimension plus en adéquation avec leurs attentes et leur « cœur de métier » qu'une gestion principalement administrative.

Si la fonction préventive de repérage est reconnue au SIEI, la légitimité des PSAD est fondée sur la capacité à mettre en place des actions d'accompagnement et de remédiation « au plus près » des situations singulières des jeunes. En ce sens, le pilotage des PSAD par les directions des CIO, qui articule prévention, accompagnement et remédiation, conforte les services académiques et constitue un enjeu stratégique pour, mais aussi au-delà de l'organisation territoriale de prise en charge de la question du décrochage scolaire.

### **31** Vers une consolidation des réseaux territoriaux autour de logiques partenariales

L'action territoriale engagée en faveur de la lutte contre le décrochage scolaire évolue globalement dans le sens des récentes orientations de la politique nationale, notamment en raison de la structuration historiquement constituée des actions respectives et partiellement concertée des institutions en présence. Toutefois, des logiques institutionnelles, relevant de dimensions culturelles, politiques ou économiques, perdurent

et freinent en partie l'efficiences recherchée. Un accord partiel se constitue alors à l'articulation d'enjeux pragmatiques – l'intérêt du jeune – et de la recherche d'une optimisation de l'action publique

### 3.1. Persistance des logiques institutionnelles

Le territoire enquêté est très diversifié dans sa constitution spatiale et démographique, ce qui laisse supposer des modalités de fonctionnement différentes, notamment pour la fréquence des rencontres : « *Ce qu'on peut voir, c'est que les territoires de plateformes, vous avez quand même des grandes disparités en termes d'activité. Le problème, c'est que quand vous mettez en place un dispositif, il faut que vous ayez suffisamment de matière à traiter. L'outil, il est adapté à un flux. Quand vous avez de trop grandes disparités de flux, ça ne marchera pas pour les grandes... enfin, les plus grandes et les plus petites villes.* » (Chef de service développement territorial - Conseil régional)

Au-delà de la dimension démographique, les disparités tiennent pour partie au fonctionnement local des institutions, qui peut conduire à ce que les flux apportés ne correspondent pas *de facto* à la configuration territoriale (taux et types d'équipements en organismes de formation et en établissements scolaires ; bassin d'insertion professionnelle, etc.). Des logiques d'appartenance et d'intérêt institutionnels interfèrent en effet dans la mise en commun des situations, comme dans le cas d'une des plateformes du territoire. Certains partenaires préfèrent encore conserver leur « vivier » de jeunes et les solutions qu'ils sont à même de proposer plutôt que soumettre les cas qui pourraient trouver une issue extérieure aux réseaux de leur institution : « *Il y a une vraie difficulté là-dessus, c'est que les autres sortes de solutions qui existent – et il y en a : formation continue, apprentissage, service civique, emploi – sont finalement peu mobilisées.* » (Direction régionale de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt)

Une des finalités recherchées par la mise en place des PSAD autour d'une action concertée des différentes institutions est d'infléchir des logiques de fonctionnement pré-existant dans les divers canaux institutionnels. Cependant, l'hétérogénéité dans l'interprétation de la commande et la constitution des listes relèvent d'intérêts différents pour les institutions concernées ; en effet, la création plus ou moins artificielle d'un public de décrocheurs, par une interprétation extensive de la population relevant des dispositifs mis en place, peut permettre d'accéder à des financements dédiés. Ces conflits d'intérêt engendrent des tensions entre les différentes institutions et peuvent mettre à mal le partenariat en cours de constitution. Leur positionnement dans le débat sur les questions de stock et de flux révèle des logiques d'action qui appréhendent diversement les possibilités de traitement des situations des jeunes.

Les tensions et la concurrence qui en découlent peuvent être liées au financement des missions qui dépend de canaux institutionnels distincts, au point que certains interlocuteurs parlent de l'émergence d'un « quasi-marché » de la gestion des publics en



difficulté ou d'une véritable « *guerre des pauvres* »<sup>7</sup> (selon l'expression d'un responsable MLDS : l'accompagnement de publics en difficulté permet à différents services d'obtenir leurs financements, en fonction des résultats de leurs actions. Cette politique du chiffre participe également à leur reconnaissance et à la médiatisation de leur action, véritable enjeu politique pour les institutions.

### 3.2. Finalité des actions et optimisation de l'action publique

La réflexion conduite autour du fonctionnement des PSAD et, plus globalement, du pilotage et de la concertation des actions des différentes institutions repose sur la recherche de l'efficacité aux différents niveaux. Ainsi, deux objectifs déterminants aboutissent à un consensus et à la structuration de l'action concertée des services interinstitutionnels.

D'une part, d'un point de vue pragmatique, il s'agit de trouver la réponse la plus adéquate à la problématique singulière de chaque jeune en situation de décrochage. Pour cela, il est nécessaire de mettre à plat les solutions possibles (retour à la scolarité, entrée en formation, accompagnement à l'insertion professionnelle, etc.), ce qui suppose une concertation des institutions, donc une rupture au moins partielle avec les dépendances au sentier existantes. D'autre part, d'un point de vue politique et économique, il faut rechercher une optimisation de l'action publique. Cet objectif suppose une rupture avec les logiques concurrentielles précédemment décrites, par une concertation des actions et une optimisation des moyens qui lui sont alloués.

La présentation des PSAD comme relevant d'un intérêt complémentaire, à la fois pour les bénéficiaires et pour les politiques publiques, est revendiquée par le responsable de la MLDS : « *J'ai toujours défendu ça auprès de mes supérieurs et puis de la région et autres, c'est que c'est une optimisation des politiques publiques... Je propose au recteur que la MLDS ne soit pas uniquement l'instrument d'Éducation nationale pour Éducation nationale.* » (Responsable MLDS)

Il faut cependant parallèlement insister sur l'orientation privilégiée par les responsables académiques rencontrés (MLDS, inspecteur information et orientation, CIO), en écho au discours des hauts responsables de l'Éducation nationale, vers les actions de prévention plutôt que vers celles de « traitement » ou de « remédiation ». Au-delà de sa dimension économique ou morale, le choix de la prévention peut être aussi un choix d'intérêt, puisque les actions de prévention portent sur des jeunes qui sont encore d'âge scolaire. On peut enfin considérer que ces divergences renvoient à une division du travail entre les institutions, la remédiation concernant plus particulièrement celles dont les actions se situent en aval du système scolaire et sont plus directement orientées vers l'insertion professionnelle. Dans ce sens, si cette structuration est plus proche de la logique territoriale attendue de toutes parts, elle n'en constitue pas moins une forme de continuité des

---

7. Nous renvoyons sur ce point à l'article de J. Zaffran & J. Vollet, dans *Formation Emploi*, 2018, n° 143.

modalités antérieures de fonctionnement et des logiques administratives ou de dépendance au sentier qui les accompagnent.

La conjonction des actions engagées au niveau du territoire et des orientations retenues par les différentes hiérarchies institutionnelles, en accord avec les récentes décisions politiques nationales, débouche sur un consensus territorial sur le fonctionnement et le pilotage du dispositif PSAD. Malgré les résistances, il ressort qu'une dynamique est enclenchée. En ce sens, il est possible d'avancer l'hypothèse qu'une logique territoriale se développe parallèlement ou en suppléance partielle à la logique administrative dominante dans le système français. Notons que cette évolution est cependant fondée en légitimité dans une logique administrative inscrite dans les préconisations récentes du programme de modernisation de l'action publique (Direction générale de l'enseignement scolaire, Secrétariat général pour la modernisation de l'action publique, *op. cit.*).

Soulignons enfin que la majorité des représentants institutionnels rencontrés s'accorde à dire que la dynamique initiée en 2014 par le transfert des PSAD est largement tributaire de l'existant au niveau régional<sup>8</sup>, au point que, sur certains territoires, le travail se limiterait principalement au traitement des listes de cas identifiés par le SIEI (stock). Pour nos interlocuteurs, l'engagement *a minima* des territoires dans le processus de décentralisation, lié à la mise en place des PSAD, risque de condamner leur activité. La dynamique insuffisante sur certains territoires s'expliquerait en partie par l'insuffisante dotation en personnel dédié au fonctionnement des PSAD.

## Conclusion

Il ressort d'abord de notre étude de la territorialisation de l'action publique de lutte contre le décrochage scolaire que la différence des niveaux d'action se traduit par des déclinaisons politiques, des préconisations et un outillage parfois éloignés des situations de terrain (Bernard & Michaut, 2012). Ainsi, les difficultés posées par la mesure et l'évaluation de la pertinence des actions à l'échelle du local et de petits espaces justifient la nécessité clamée par les acteurs locaux de travailler au plus près des situations caractérisées par leur grande diversité.

Par ailleurs, le constat de disparités territoriales flagrantes en matière de décrochage aide à mieux comprendre que, malgré les doutes liés aux difficultés du partenariat interinstitutionnel, l'entrée territoriale a été privilégiée au long de ces dernières années, tant elle paraît la plus à même de prendre à revers les traditions inhibantes et les résistances au changement (North, 1990 ; Palier, 2010). Mais c'est en même temps bien là qu'on perçoit la persistance de la tension entre logique administrative visant la réparation et logique territoriale privilégiant la prévention.

8. Nous renvoyons sur ce point à l'article de T. Berthet, A. Brizio et V. Simon dans ce même dossier.

Pourtant, l'antériorité du travail réalisé au niveau de notre territoire d'enquête par rapport à d'autres (disparité interrégionale), couplée à la réflexion menée depuis des années par les partenaires de la lutte contre le décrochage scolaire, rend plus aisées les évolutions des modalités de travail qu'appelle la concertation politique au niveau régional. L'action conduite par les responsables territoriaux des différentes institutions tend en effet à une mise en cohérence horizontale et verticale. Elle est en outre argumentée sur la base d'un accord autour d'un objectif commun, l'intérêt du jeune.

La priorité accordée à la prise en compte du décrochage aboutit à une entente sur une problématique d'intérêt général, mais se heurte aussi à des déclinaisons hétérogènes des institutions (Éducation nationale, Région, etc.) (Bernard & Michaut, 2012). Ce processus est donc fragile, en raison notamment du transfert de la responsabilité des PSAD aux régions, mais également des dépendances au sentier, des divergences dans les intérêts « économiques » et dans le sens et les finalités de l'action entreprise.

Impossible cependant de nier qu'une réelle dynamique d'efficacité dans la prise en charge du décrochage s'est enclenchée. Deux hypothèses explicatives peuvent être à ce stade avancées : soit la logique territoriale se substitue progressivement à la logique administrative qui caractérise les institutions françaises ; soit il n'y a pas, au bout du compte, contradiction fondamentale entre les logiques et entre les revendications portées par les différents acteurs de la lutte contre le décrochage. Cela conduit, bon an mal an, au renforcement de l'action collective, à la coopération ou, plus précisément encore, au couplage entre l'action de partenaires aux spécificités, aux cultures et aux professionnalismes identifiés.

Ces deux hypothèses se rejoignent sur l'idée d'un consensus vers lequel doivent tendre les négociations et les régulations réalisées au niveau territorial. En outre, elles recourent, au moins partiellement, dans une situation et pour un temps donnés, les récentes préconisations nationales des politiques éducatives en faveur d'une harmonisation des différents niveaux d'action (Direction générale de l'enseignement scolaire, Secrétariat général pour la modernisation de l'action publique, 2014).

## ■ Bibliographie

Becker H. S. (1951), *Role and career problems of the Chicago public school teacher*, PhD Thesis, University of Chicago Press.

Bernard P.-Y. & Michaut C. (2012), « Pourquoi expérimenter une politique éducative ? Le repérage des jeunes en décrochage scolaire », *Revue française de pédagogie*, 181, pp. 5-14.

Bernard P.-Y. & Michaut C. (2014), « Le partenariat interinstitutionnel : un nouvel instrument de politique éducative », *Education comparée* 11, pp. 111-131.

- Boltanski L. & Thévenot L. (1991), *De la justification*, Paris, Gallimard.
- De Feudis E. (2016), *Les politiques régionales de lutte contre le décrochage scolaire en Italie, France et Espagne*, Thèse de science politique en cours, Université la Cattolica de Milan.
- Direction générale de l'enseignement scolaire, Secrétariat général pour la modernisation de l'action publique (2014), *Évaluation partenariale de la politique de lutte contre le décrochage scolaire plus efficace. Rapport MEN-SGMAP* (novembre 2014). Paris, ministère de l'Éducation nationale.
- Dubet F. (2002), *Le Déclin de l'institution*, Paris, Seuil.
- Dutercq Y. & Maroy C. (Eds.) (2017), *Le travail et le professionnalisme enseignants face aux politiques de responsabilisation*, Bruxelles, De Boeck.
- Elliott J. (1991), *Action Research for Educational Change*, Buckingham, Open University Press.
- Freidson E. (2001), *Professionalism: The third logic*, Chicago, University of Chicago Press.
- Haut-Commissaire à la Jeunesse (2009), *Livret vert. Commission sur la politique de la jeunesse*, Paris : Haut-Commissaire à la jeunesse. <<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/094000308.pdf>>
- Inspection générale de l'Éducation nationale, Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche (2013), *Agir contre le décrochage scolaire : alliance éducative et approche pédagogique repensée. Rapport au Ministre de l'éducation nationale*, Paris, ministère de l'Éducation nationale.
- Lipsky M. (1980), *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*, New York, Russell Sage Foundation.
- Meyer J. & R. Scott (1983), *Organizational Environments. Ritual and Rationality*, Beverly Hills, Sage Publications.
- Ministère de l'Éducation nationale (2009), *Prévention du décrochage scolaire et accompagnement des jeunes sortant sans diplôme du système scolaire*, Instruction n°09-060 JS du 22-4-2009, *Bulletin officiel* n° 23 du 4 juin 2009.
- Ministère de l'Éducation nationale (2011), « Circulaire n°2011-028 du 9 février 2011, Organisation et mise en œuvre des articles L. 313-7 et L. 313-8 du code de l'Éducation », *Bulletin officiel* n° 6 du 10 février 2011.
- Minzberg H. (1999), *Le management. Voyage au centre des organisations*, Paris, Éditions d'organisation.

North D. (1990), *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*, Cambridge, Cambridge University Press.

Palier B. (2010), "Path dependence (Dépendance au chemin emprunté)", in *Dictionnaire des politiques publiques*, Paris, Presses de Sciences Po, pp. 411-419.

Pons X. (2010), *Évaluer l'action éducative*, Paris, PUF.

République française (2010), « Décret n° 2010-1781 du 31 décembre 2010 fixant le niveau de qualification prévu à l'article L. 313-7 du code de l'Éducation », *JORF* n° 0001 du 1 janvier 2011, texte n° 39.

République française (2014), « Loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale », *ORF* n° 0055 du 6 mars, page 4848, texte n° 1.

# Quelle offre territoriale de remédiation au décrochage scolaire ?

THIERRY BERTHET

*Directeur de recherche en science politique au CNRS.  
Directeur du Lest, Laboratoire d'Économie et de Sociologie du Travail,  
Aix-Marseille Univ, CNRS, LEST, Aix-en-Provence, France*

AMANDINE BRIZIO

*Docteure en science politique, Centre Émile Durkheim, université de Bordeaux*

VÉRONIQUE SIMON

*Chargée de recherche, sciences de l'éducation, science politique, Céreq - Centre Emile Durkheim, université de Bordeaux*

---

## Résumé

### ■ Quelle offre territoriale de remédiation au décrochage scolaire ?

Cet article étudie les dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire dans trois territoires. Au prisme de l'analyse des politiques publiques, il vise à interroger la variation locale de ces dispositifs à trois niveaux : la structuration territoriale de l'offre de remédiation, les conditions de mise en œuvre des dispositifs publics sur ces territoires et la réception de cette offre publique par les jeunes décrocheurs eux-mêmes.

**Mots clés :** abandon des études, mesure jeune, approche locale, organisation du travail, jeune

---

## Abstract

### ■ What local solutions to Early School Leaving?

This article studies the implementation of early school leaving (ESL) policies within three French territories. It aims to unpack the role of territorial dynamics on the regional and local ESL policies at three analytical levels: the framework of local public offer, the territorial constraints on the implementation of ESL policies and the beneficiaries' experience of these policies.

**Keywords:** drop out, youth employment scheme, local approach, work organisation, young person

*Journal of Economic Literature:* **I 28 ; I 38 ; R 58**

Traduction : *Auteur.e.s*

## Introduction

Le territoire est-il une dimension structurante des politiques publiques en matière de remédiation au décrochage scolaire ? Cette question guide cet article. En effet, si la dimension territoriale de l'action publique est un champ de recherche largement défriché depuis les années 1970 (Douillet & Faure, 2005 ; Faure, Leresche, Muller, Narath, 2007 ; Pasquier, Guigner & Cole, 2011), en matière de décrochage scolaire, les travaux en analyse des politiques publiques sont nettement moins nombreux. De manière générale, les recherches sur le décrochage ont largement insisté sur les facteurs sociologiques (Millet, Thin, 2012), les caractéristiques individuelles des décrocheurs (Afsa, 2013 ; Bernard, 2011) ou l'importance des incidents biographiques (Dupéré & *alii*, 2015). Une série de travaux récents a mis en évidence les modalités de raccrochage (Zaffran, Vollet 2016) ; d'autres enfin l'importance de la variable territoriale dans une approche phénoménologique des ruptures (Boudesseul & *alii*, 2012) ou de la réussite (Broccolichi & *alii*, 2007) scolaires, qui enrichit la problématique des risques en les cartographiant (DEPP, 2014).

L'étude de l'action publique consacrée à la lutte contre la déscolarisation, relativement récente, accorde pourtant une faible attention au territoire. La connaissance de l'appropriation des dispositifs de remédiation par les décrocheurs demeure également un angle mort. En prenant pour point de départ non pas un dispositif ou une organisation en particulier, mais le bouquet de services proposé aux jeunes en rupture scolaire sur un territoire donné, on cherchera à analyser le rôle du territoire dans trois dimensions et trois niveaux d'action : sa structuration par l'ensemble des parties prenantes ; sa mise en œuvre, par les opérateurs et sa réception, par les publics visés.

### Encadré 1. Méthodologie

Pour la recherche sur laquelle s'appuie cet article, le matériau empirique a été collecté par analyse documentaire, questionnaires, entretiens semi-directifs individuels, et entretiens collectifs conduits sur le mode participatif.

Les investigations de terrain ont porté sur trois agglomérations : Agen, Cholet et Sénart. La sélection de ces territoires relève de leur inscription dans trois des académies ciblées par cette recherche, conduite pour l'Agence nationale de la recherche (\*), et de la variabilité de l'offre qu'ils présentent. Il s'agissait d'étudier en contexte, un bouquet d'offres publiques, plutôt qu'un dispositif singulier, à partir de la question : « *Quelles ressources institutionnelles mobilisent les jeunes décrocheurs sur un territoire donné ?* ». Agen est une agglomération en milieu rural qui, au moment de l'enquête, expérimentait la Garantie Jeunes et mettait en place le premier micro-lycée professionnel. Cholet est un territoire d'industrialisation diffuse typique des districts industriels (Berthet & Palard, 1997) et où l'enseignement privé catholique est fortement implanté. Sénart est une zone de la périphérie parisienne qui expérimentait également la Garantie Jeunes et accueille sur son territoire le plus ancien micro-lycée de France.

Notre méthodologie articule les dimensions quantitatives et qualitatives. Sur le volet quantitatif, un questionnaire en ligne a été adressé aux managers et conseillers des dispositifs de remédiation (49 répondants). Le volet qualitatif s'appuie sur 29 entretiens semi-directifs.

Notre équipe a également mis en œuvre une technique de recherche originale, expérimentée dans le 7<sup>ème</sup> PCRD (programme cadre de recherche et développement) « SociEtY » (*social innovation – empowering the young for the common good*) : la CCAPPA (*Contradictory, Collective And Participatory Policy Analysis* – Analyse participative, contradictoire et collective de politiques publiques). Adaptée de l'intervention sociologique développée par Alain Touraine et l'équipe du CADIS (Centre d'analyse et d'intervention sociologiques), cette technique repose sur l'interrogation des décideurs et metteurs en œuvre des politiques publiques par ceux à qui elles sont destinées. Formés et encadrés par une équipe de trois chercheurs, des groupes de décrocheurs volontaires ont été constitués dans chacune des structures enquêtées. Dans un premier temps, le groupe de décrocheurs co-construit avec les chercheurs, le questionnement et la liste des acteurs à interviewer. Dans un second temps, une journée de rencontres est organisée au cours de laquelle les jeunes interrogent les représentants des institutions partie-prenantes dans la politique de lutte contre le décrochage. En fin de journée, les débats sont analysés ; cette analyse conduit à formuler une série de préconisations. Au total, 18 séances de CCAPPA ont réuni 71 jeunes décrocheurs-chercheurs juniors et 45 interlocuteurs (Rectorat, Conseil régional, Conseil municipal, mission locale, CIO (centre d'information et d'orientation), établissements scolaires, chambres consulaires, anciens élèves, élèves étrangers, etc.).

(\*) : Cette recherche a reçu le soutien de l'Agence nationale de la recherche - convention ANR-14-CE30-0009.

## 1 | Une structure de l'offre de formation variable selon les territoires

Cette première partie vise à appréhender les variations territoriales dans l'offre de remédiation. Elle s'attache également à caractériser les modes de coordination de ses acteurs. Le choix de ces investigations repose sur le fait que le système politique français demeure très centralisé. C'est particulièrement vrai en ce qui concerne les politiques éducatives. Les travaux comparatifs sur les politiques territoriales de lutte contre le décrochage scolaire (De Feudis, 2016) ont ainsi souligné le fort niveau de centralisation de ces politiques en France. Pour autant, et notamment depuis l'adoption de la loi n°2014-288 du 5 mars 2014, la lutte contre le décrochage scolaire tend à devenir une compétence partagée entre l'État et les Conseils régionaux, le premier se réservant le monopole des actions de prévention dans l'enceinte scolaire, les seconds coordonnant les actions de remédiation post-décrochage à travers le pilotage des PSAD (Plateformes de Soutien et d'Appui aux Décrocheurs). Il faut enfin rajouter à ce propos liminaire la grande vivacité des initiatives locales un temps renforcées et stimulées par l'intervention du Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse. Les acteurs locaux, managers de structures, conseillers, enseignants, élus locaux entre autres, sont mobilisés depuis longtemps sur un front qui a eu du mal à émerger sur l'agenda politique (Berthet, 2014).

Deux questions scandent cette section : *L'offre publique de remédiation varie-t-elle selon les territoires ? Dans quelle mesure les acteurs territoriaux du décrochage scolaire constituent-ils un réseau d'action publique ?*



## 1.1 Une offre de remédiation locale qui varie

Un premier constat empirique émerge, celui des profils différenciés des acteurs des trois principaux réseaux intervenant en prescription ou en remédiation auprès des décrocheurs selon les territoires : missions locales, centres d'information et d'orientation (CIO) et missions de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS). De nos observations de terrain, il ressort que la plus grande homogénéité concerne les structures relevant de l'Éducation nationale, CIO et MLDS ; tandis que, du fait de son portage local, le réseau des missions locales est celui qui offre le plus de diversité interne.

**Tableau 1. Profils de trois missions locales**

	Agen	Cholet	Sénart (Moissy-Cramayel)
Population totale du ressort de la mission locale	145 366	207 241	111 557
Nombre des 16-25 ans	16 174	22 639	15 999
Superficie zone de couverture (en km <sup>2</sup> )	1 793	1 836	118
Nombre de communes	108	85	10
Taux de ruralité (en %)	31,2 %	40,4 %	1,0 %
Nombre ETP	23,2	26,2	16,8
Ratio ETP/Population 16-25 ans (en %)	14,3 %	11,6 %	10,5 %
Nombre de jeunes en premier accueil	1 259	1 317	706
Nombre de jeunes reçus en entretien individuel dans l'année	2 878	1 851	1 891

ETP : Equivalent temps plein.

Source : DARES, *Atlas des missions locales*, 2015.

Les différences apparaissent également dans le contenu de l'offre de remédiation. Par exemple, au moment de l'enquête, deux missions locales sur trois expérimentaient la Garantie Jeunes. Le libellé et la nature de l'offre des MLDS différaient également.

À ce socle institutionnel commun (CIO/MLDS/mission locale) de prise en charge des jeunes décrocheurs peut s'adjoindre une palette d'offres de remédiation ressortant d'initiatives locales. Ainsi, à dix ans d'écart, deux territoires ont pu inaugurer un micro-lycée, général pour Sénart en 2000, et professionnel pour Agen en 2010. À Cholet, la Mission d'insertion des jeunes de l'enseignement catholique (MIJEC) a mis en place une structure pour les raccrocheurs de sa population qui n'existe pas sur Agen ou Sénart.

Un autre point de différenciation est le nombre de jeunes accueillis annuellement par les différentes structures.

**Tableau 2. Jeunes accueillis annuellement par les différentes structures**

	Jeunes accueillis par an
Mission locale Agen	1 259
Mission locale Cholet	1 317
Mission locale Sénart	706
Micro-lycée Agen	10
Micro-lycée Sénart	90
MLDS Agen	30
MLDS Cholet	13
MLDS Sénart	20
MIJEC	10

Sigles : MLDS : Mission de lutte contre le décrochage scolaire. MIJEC : Mission d'insertion des Jeunes de l'enseignement catholique.

Source : Dares, *Atlas des missions locales*, 2015 ; Données d'enquête.

On note que les cohortes de jeunes accueillis dans les structures relevant de l'Éducation nationale, MLDS ou micro-lycée, sont beaucoup plus restreintes qu'en mission locale. Le faible nombre de jeunes accueillis en Maine et Loire par la MIJEC – alors que l'enseignement catholique scolarise 65 000 élèves dans le département – confirme qu'une très large part des décrocheurs de l'enseignement catholique est prise en charge par les structures « de droit commun ».

## 1.2 Un réseau d'action publique faiblement intégré pour les opérateurs de terrain

La diversité de l'offre de remédiation rend cruciale la question de sa coordination interinstitutionnelle. À ce propos, deux changements récents sont à relever : la mise en place des PSAD<sup>1</sup> et le transfert aux conseils régionaux de leur coordination. Nos enquêtes de terrain montrent un niveau de synergie plus élevé entre les managers des structures que pour les opérateurs de terrain (Lipsky, 1980). Paradoxalement, la mise en œuvre des PSAD a ainsi contribué à renforcer cette dichotomie, en institutionnalisant un partenariat hiérarchique qui a pu affaiblir les relations interpersonnelles pré-existantes entre agents de première ligne.

Au sein du trio missions locales, MLDS et CIO, dans les réponses à notre questionnaire, l'identification comme « interlocuteur privilégié » est immédiate et récurrente entre ces structures. Pour autant, si ces organisations se reconnaissent effectivement, leurs relations ne semblent pas reposer sur une connaissance approfondie des actions engagées par les

1. On laissera ici de côté les mécanismes de coordination interne aux établissements du ministère de l'Éducation nationale, notamment la mise en œuvre des réseaux FOQUALE (FORMATION QUALification Emploi) qui visent plus directement la prévention et l'intervention que la remédiation du décrochage scolaire.

uns et les autres. En mission locale, par exemple, à Agen, huit conseillers sur dix déclarent ne pas connaître l'offre des CIO en matière de lutte contre le décrochage, à Cholet quatre conseillers sur neuf font part de leur méconnaissance des dispositifs de la MLDS ; la situation est identique à Sénart.

Les PSAD sont pourtant bien identifiées par l'ensemble des acteurs. Ils reconnaissent les progrès réalisés en leur sein en termes de coordination. Deux limites apparaissent toutefois. D'une part, cette coordination se limite, pour l'essentiel, au repérage des décrocheurs – essentiellement basé sur la gestion des jeunes issus de la liste RIO<sup>2</sup> – sans intégrer les actions de remédiation et d'accompagnement. D'autre part, il s'agit d'une coordination se limitant le plus souvent aux managers intermédiaires et directeurs de structures<sup>3</sup>. Pour les conseillers au contact des décrocheurs, la plus-value de ce mécanisme de coordination reste dépendante de la circulation de l'information au sein de leur structure. Pour certains, elle est perçue positivement, pour d'autres, le jugement est plus critique. Ainsi, en entretien, à la question : « *La PSAD a-t-elle amené d'autres formes de partenariat ? Cela a-t-il créé des liens avec des structures avec lesquelles vous souhaitiez travailler ?* » a pu être répondu : « *Non, je dirais même que ça a pu en éloigner (...), je ne pense pas que ça ait enlevé du résultat pour le jeune en termes de réponse apportée, mais nous, dans le partenariat, ça a eu des incidences* » (Conseillère, mission locale).

À ce premier risque de faible coordination (un seul niveau hiérarchique) s'ajoutent deux freins institutionnels. Le premier de ces freins est lié aux découpages territoriaux et à la multiplicité des zonages d'intervention. Le cas le plus emblématique, de ce point de vue, est celui de Sénart, où « *le territoire de la PSAD n'est pas celui de la mission locale, ce qui pose problème. Par exemple, il y a des PSAD qui vont se retrouver sur deux territoires. C'est notre cas* » (Conseillère, mission locale). Le second frein est lié au transfert de compétences introduit par la loi du 4 mars 2014. L'entrée en lice des Conseils régionaux, dont la tâche principale est précisément l'animation de ce partenariat interinstitutionnel, l'a pour le moment complexifié. La conjonction de ce transfert de compétences avec le redécoupage de certaines régions marqué par l'arrivée de nouvelles équipes récemment élues a modifié la donne régionale. L'arrivée de nouveaux élus, confrontés à une compétence rarement anticipée et à l'issue d'un scrutin qui, dans un grand nombre de régions, a bouleversé

2. L'application RIO permet, au sein du Système interministériel d'échange d'informations (SIEI), la transmission des listes d'élèves identifiés comme « décrochés » aux PSAD. Soulignons que sur tous les territoires enquêtés, les avis convergent pour dénoncer les nombreuses inexactitudes des listes RIO et le temps inutilement passé à rappeler des jeunes qui ne sont pas décrocheurs : « *Sur la liste RIO, on est à peu près au bout de la campagne, et sur 350, on en a récupéré un. Ça sert strictement à rien, à rien, on passe des heures et des heures à faire ça... l'année dernière, sur les 170 situations étudiées, on avait 30 RIO.* » (Directrice CIO)

3. Ce que rappelle indirectement le rapport d'évaluation partenariale de la politique de lutte contre le décrochage scolaire : « *Ces visites confirment que la présence et l'investissement des DCIO [Directeurs de CIO] sont essentiels. Les DCIO ont véritablement porté ce dispositif partenarial. L'implication des Missions Locales est primordiale et dans une majeure partie des cas, il y a une co-animation DCIO-Directeur des Missions Locales.* » (MENR-MAP, 2014, p. 75)

les exécutifs précédents, a souvent déstabilisé ce partenariat, comme en témoigne cette directrice d'un CIO : « *Alors... bon ça nous complique la situation, ça complique un peu nos rencontres. On a changé de majorité en plus, donc euh ... pour le moment, on n'a rencontré personne, on a eu une réunion, mais c'était un technicien, qui a du mal à comprendre un petit peu tout, parce que je pense que c'est loin de ce qu'il savait faire quoi... même c'est quoi un décrocheur, je pense qu'il travaillait sur d'autres dossiers. Des fois, on a du mal à se faire comprendre quand même* » (Directrice, CIO).

La question de la coordination des acteurs locaux apparaît comme un enjeu central pour la mise en œuvre des politiques de remédiation. Il convient donc de s'interroger sur la nature et l'intensité de cette coordination en se demandant si les acteurs de l'offre locale de remédiation parviennent à constituer un « réseau d'action publique ». Si l'on accepte la définition du terme généralement retenue par les politistes (*policy network*), c'est ainsi le « *résultat de la coopération plus ou moins stable, non hiérarchique, entre des organisations qui se connaissent et se reconnaissent, négocient, échangent des ressources et peuvent partager des normes et des intérêts* » (Le Galès & Thatcher, 1995). Or, notre enquête par questionnaire et entretiens, montre que ces conditions ne sont que partiellement remplies et généralement stratifiées selon les positions hiérarchiques dans les organisations. Au mieux, ce sont les interactions entre les managers de structures, au sein des PSAD, qui correspondraient à une forme de réseau. *A contrario*, l'interconnaissance et le partage de normes entre conseillers restent faibles. La connaissance réciproque des dispositifs est modeste, si ce n'est inexistante, et la circulation de l'information sur les dossiers des élèves décrocheurs, au-delà du seul repérage, est là aussi très parcellaire. En termes analytiques et pour qualifier l'inégalité des positions au sein de ce système local d'action publique, en référence aux travaux de R.A.W Rhodes & David Marsh (1992), on peut dire qu'il se construit en deux strates. Une strate managériale de type « communauté de politique publique » (*policy community*) entre managers de structures au sein des PSAD, et une strate opérationnelle de type « réseau d'enjeux » (*issue network*) pour les acteurs de terrain. Un « réseau d'enjeux » (*issue network*) se caractérise par les traits suivants : le nombre de participants y est important et les acteurs sont de types variés (non exclusivement étatiques ou de groupes d'intérêt économiques et/ou professionnels). Il connaît une organisation variable (non hiérarchisée, de faible cohésion) où les rapports peuvent être conflictuels et où la fréquence et l'intensité des interactions sont variables. La continuité de ces réseaux et leur institutionnalisation sont limitées notamment parce qu'il n'existe pas de consensus sur l'orientation générale de l'action publique, mais des conflits et des lignes de clivage. Ces « réseaux d'enjeux » se caractérisent également par une répartition des ressources inégale et variable, une interdépendance limitée et une structure des interactions inégalitaire (jeu à somme nulle). À l'opposé, dans une « communauté de politiques publiques » (*policy community*), ces différents critères s'inversent et le degré d'intégration en est d'autant plus élevé.

Ainsi, l'un des freins les plus nets à la mise en œuvre efficace et coordonnée de l'action publique en matière de remédiation du décrochage tient à cette différence de stratifica-

tion. L'intégration en réseau s'opère essentiellement par le haut, mais ne redescend pas toujours jusqu'aux opérateurs en contact avec les jeunes décrocheurs.

## 2 | Une mise en œuvre de la remédiation variable selon les territoires

Cette seconde partie vise à examiner les différenciations dans la mise en œuvre de l'offre de remédiation sur les trois territoires étudiés. On constate une variabilité territoriale marquée. En effet, si l'offre reste définie et structurée au niveau national par un socle commun institutionnel (CIO/MLDS/mission locale), sa mise en œuvre est affectée par des variables liées aux spécificités du territoire. Elles peuvent être liées aux dynamiques du marché du travail local, aux contraintes posées par l'aménagement urbain ou encore aux configurations d'acteurs. Deux questions guident également cette section : « *Existe-t-il une mise en œuvre différenciée pour un même dispositif sur des territoires différents ?* » et « *Dans quelle mesure ces opérateurs de première ligne ou agents de terrain (Lispky, op. cit.) ont-ils la possibilité d'adapter les programmes publics aux besoins et aspirations individuelles des jeunes décrocheurs ?* ».

### 2.1 Une mise en œuvre différenciée en fonction des contextes locaux

Les résultats de notre enquête mettent en évidence des freins différents dans la mise en œuvre de l'offre de remédiation selon les trois territoires enquêtés. En premier niveau de lecture, ces différences sont imputables à la diversité des acteurs et des dispositifs. Cependant, au-delà de la variabilité de l'offre, les acteurs interrogés ont souligné certains effets de contexte propres à chaque territoire.

Les dynamiques locales du marché du travail constituent ainsi une variable importante dans la mise en œuvre des dispositifs, notamment pour les missions locales, dont les objectifs sont axés en priorité autour de l'employabilité des bénéficiaires. La prise en charge des décrocheurs scolaires soulève des difficultés spécifiques en fonction de la demande locale en main-d'œuvre peu ou non qualifiée.

L'agglomération de Cholet est remarquable à cet égard. Le Choletais a en effet connu une histoire industrielle atypique, et ce qui a pu être qualifié de « *miracle choletais* » a longtemps créé des conditions favorables pour les jeunes peu qualifiés (Courault, 2005). Depuis le tournant des années 80, ce modèle de production et de relations professionnelles a progressivement laissé place à d'autres formes de régulation, qui ont limité les possibilités d'insertion sur le marché du travail des personnes à faible niveau de qualification : « *Sur des territoires dits "riches", quand on est éloigné de l'emploi, on est encore plus en difficulté que sur d'autres territoires. (...) On a des entreprises qui ont un fort potentiel d'innovation, avec une forte technologie, donc du coup qui demandent quand même des qualifications importantes,*

*ou du moins très ciblées* ». Compte tenu de ce contexte, l'offre de remédiation est identifiée comme insuffisante pour les plus vulnérables, et inadaptée aux besoins : « *C'est évident qu'on ne peut pas proposer des solutions pour tous. Ils sont accompagnés, mais ils n'ont pas de solutions en fait. (...) On a souvent l'impression que les moyens sont mis sur ceux qui ont le plus de chances de réussir, c'est sûr* » (Conseillère, CIO).

Une autre variable dans la mise en œuvre des dispositifs est liée aux contraintes d'aménagement du territoire. L'accès physique aux dispositifs dépend de leur localisation et des transports qui les desservent. Autrement dit, l'aire de recrutement du dispositif peut constituer une contrainte significative pour sa mise en œuvre. Pour le micro-lycée de Sénart par exemple, dont l'aire de recrutement va au-delà de l'académie de Créteil, le temps de trajet du domicile de l'élève jusqu'au lycée est un critère déterminant pour l'entrée dans le dispositif. Comme l'indique l'un des enseignants interrogés, « *il y a des jeunes qui mettent une heure et demi... ça ne facilite pas tellement le rattachage. Et on a des gens qui habitent dans le 77, mais dans des petits villages où il n'y a pas de train, par exemple* ».

À cela s'ajoute la difficulté conjoncturelle, pour certaines structures, à trouver des locaux adaptés à l'accueil des élèves, qui les oblige à développer des solutions de « *bricolage institutionnel* » (Garraud, 2000). Ainsi, la mission locale de Sénart n'est pas en mesure d'accueillir les groupes de la Garantie Jeune dans ses locaux, proches de la gare de RER. De même, le micro-lycée est accueilli au sein d'un collège, ce qui nécessite un certain nombre d'ajustements pédagogiques : « *L'accueil est plus difficile, parce que c'est moins ouvert qu'un lycée ordinaire, mais bon, on fait bon an mal an* ».

Enfin, le « *contexte académique* » – soit un ensemble de facteurs relatifs à la gestion académique des établissements, du nombre de places disponibles dans les spécialités professionnelles, du *turnover* des personnels et de la population scolarisée – peut constituer un autre type de frein. La mise en œuvre des dispositifs de remédiation est ainsi perturbée par les changements fréquents dans les équipes de l'Éducation nationale. Les dispositifs les plus affectés par le fort taux de rotation des équipes sont les pôles relais insertion (PRI) des MLDS. Les coordonnateurs de PRI, les coordonnateurs académiques et les enseignants interrogés ont tous souligné la grande difficulté à mettre en œuvre un accompagnement avec des équipes instables d'une année sur l'autre : « *Ce qui peut poser problème sur ce dispositif, c'est qu'on a des équipes pédagogiques qui ne sont pas forcément pérennes... on a peu d'équipes qui restent longtemps ensemble et qui du coup peuvent se lancer dans des projets ambitieux, avoir une dynamique d'équipe intéressante, c'est une réelle difficulté...* » (Coordonnatrice académique MLDS). La capacité des opérateurs de terrain à développer des solutions de bricolage institutionnel semble pourtant tenir à leur ancienneté et à leur maîtrise des relations informelles avec les différents interlocuteurs (CPE, chef d'établissement, enseignants, etc.) : « *Pour une coordo qui démarre sur un gros district, si elle connaît pas bien les structures, elle sera pas capable de mettre ce genre de choses en place en plus de gérer le quotidien. On n'a pas de formation à la MLDS, (...) ce réseau et ces bricolages, on les apprend au fur et à mesure, et au fur et à mesure des rencontres...* ».

## 2.2 Adapter les dispositifs de remédiation aux aspirations individuelles des jeunes décrocheurs

L'individualisation de l'accompagnement des décrocheurs scolaires est largement dépendante de la marge de manœuvre des opérateurs de terrain pour adapter les dispositifs aux besoins et aux aspirations individuelles de leur public bénéficiaire (Bourgeois, 2015). Plus précisément, la question n'est pas tant de savoir si les acteurs disposent d'une marge de manœuvre que de savoir sur quel aspect du dispositif elle porte et comment elle contribue ou non à une individualisation de l'accompagnement des décrocheurs scolaires (Dubois, 2013).

On constate de fortes similarités dans le degré et le contenu de l'individualisation sur les trois territoires enquêtés. Les variations s'observent davantage entre les structures et les acteurs institutionnels, voire entre les dispositifs au sein d'une même structure, qu'au niveau territorial.

À une extrémité du spectre, les dispositifs tels que les micro-lycées proposent par définition un accompagnement individualisé, en dépit de critères sélectifs à l'entrée. « *Quand ce sont des gens qui n'ont pas eu par exemple le brevet des collèges, qui sont allés faire un petit parcours dans le domaine professionnel, faute d'avoir pu accéder à la seconde générale, ça exige (...) qu'on fasse vraiment à leur niveau et d'une manière très progressive. Donc, ça peut donner des groupes un peu hétérogènes et ça change aussi d'une année sur l'autre. Et nous, notre possibilité, c'est qu'on peut s'adapter sans problème* » (Enseignante micro-lycée).

Dans les missions locales, l'accompagnement des décrocheurs scolaires s'inscrit dans une approche plus standardisée et opère dans une logique de traitement « de masse ». L'individualisation du suivi s'en trouve limitée, d'autant plus que la marge de manœuvre des conseillers peut varier d'un territoire à l'autre, notamment en fonction des pratiques des managers intermédiaires dans la gestion de leurs équipes. Les logiques inspirées du nouveau management public (Bezes, 2005) se sont en effet largement diffusées et les modalités d'attribution des financements conditionnés pour partie au nombre de « *sorties positives* » ont créé une plus grande standardisation des pratiques des conseillers (Bourgeois, *op. cit.* ; Lavitry 2010). Cependant, dans les missions locales enquêtées, les opérateurs témoignent d'une relative autonomie dans leur gestion du temps et la répartition de leurs tâches, les principaux obstacles à l'individualisation devenant dès lors liés à la diversité de l'offre et au nombre de places disponibles (Berthet, Bourgeois, 2017). C'est pour cela que sur les territoires où le dispositif de la Garantie Jeune est expérimenté (Sénart et Agen), le changement de public cible et des logiques de financement a été perçu par les opérateurs de terrain comme un facteur d'individualisation : les financements sont moins conditionnés à l'insertion professionnelle en sortie de dispositif et les critères de sélection privilégient les jeunes en grande précarité. Les conseillers de la mission locale sont ainsi moins contraints de privilégier des jeunes avec les plus grandes chances d'insertion professionnelle.

À l'autre extrémité du spectre, les pratiques professionnelles d'individualisation dans les pôles relais insertion des MLDS s'inscrivent dans un ensemble rigide de règles, procédures et relations hiérarchiques, et la marge de manœuvre des acteurs est fortement encadrée par le calendrier scolaire. Les coordonnateurs ont une grande latitude dans l'organisation et le contenu des enseignements et des activités pédagogiques, mais l'accompagnement des jeunes sans solutions dans les PRI est cependant très fortement contraint par la procédure d'affectation informatisée et la gestion de l'attribution des places, notamment en Bac professionnel. La rigidité du système tend d'ailleurs à pénaliser les jeunes suivis dans ces dispositifs, en dépit d'une nouvelle procédure d'attribution de points dans les applications d'affectation : « *Les élèves, quand ils décrochent, ne sont plus prioritaires. Pour les orientations, les troisièmes de moins de 16 ans sont prioritaires par rapport aux sortants qui ont 16 ans (...). Sur les CAP, le problème c'est que là aussi ils ne sont pas prioritaires, et que les élèves prioritaires sur les CAP sont des élèves qui sortent de 3ème SEGPA* » (Conseillère CIO).

Les opérateurs considèrent l'offre adaptée et suffisante en fonction du degré d'individualisation possible dans les dispositifs d'accompagnement. Les conseillers de mission locale intervenant dans la Garantie Jeune et les enseignants du micro-lycée, qui disposent d'une marge de manœuvre importante et mettent en place des accompagnements globaux et individualisés, ont une perception de l'offre globale sur le territoire nettement plus positive que celles des acteurs intervenant au sein de la MLDS. Sur les trois territoires enquêtés, les metteurs en œuvre identifient majoritairement deux objectifs principaux aux politiques publiques de lutte contre le décrochage scolaire : une grande majorité cite l'accès à l'emploi comme objectif principal, et en seconde position l'accès à la qualification.

À Cholet, où l'individualisation de l'offre est globalement plus faible (pas de Garantie Jeune, pas de micro-lycée), la troisième priorité identifiée est celle du maintien de l'ordre public et de la sécurité. Ceci permet d'expliquer le nombre de répondants anormalement élevé estimant ne pas pleinement partager les objectifs des politiques de lutte contre le décrochage (près de 50 %). Plus fondamentalement, ces interlocuteurs remettent profondément en question non pas la diversité de l'offre ou son manque de ciblage des jeunes décrocheurs les plus en difficulté, mais le contenu même des différents dispositifs de remédiation : la logique d'élaboration de projet professionnel, ou encore la durée de l'accompagnement sont identifiées comme inadaptées aux besoins : « *Moi, j'en peux plus d'entendre parler du projet, ça n'a absolument aucun sens de travailler comme ça et ils n'en peuvent plus non plus. (...) Il faudrait quelque chose qui donne le temps, on est dans ce paradoxe que ce sont des jeunes qui sont en difficulté et on va leur demander d'accéder à la qualification dans les formes beaucoup plus courtes que pour ceux qui n'ont pas de difficultés, ça ne peut pas marcher.* » (Conseillère CIO)



## 31 Le recours à l'offre : quand le territoire n'est pas neutre

Dans cette dernière partie, nous abordons la réception de l'offre publique par l'expérience qu'en ont les individus. Les résultats présentés ici ont été obtenus à partir de deux questions : « *Quelles sont les modalités de recours à l'offre ?* » et « *Quels sont les effets de l'offre sur le vécu des jeunes ?* » Afin de mettre au premier plan leur expérience, confrontée au point de vue des opérateurs et décideurs, nous avons mis en œuvre la méthode CCAPPA (cf. **encadré 1**). Par la confrontation des discours qu'elle permet, cette méthode incite les uns et les autres à développer leur argumentation. Construit de cette façon, le matériau révèle à l'analyse certaines des logiques sociales à l'œuvre dans les parcours de remédiation.

### 3.1 Des modalités de recours à l'offre qui relèvent d'un sentiment de déclassement

Les raisons de recours à l'offre de remédiation font apparaître un sentiment de relégation sociale, et d'inégalité de statut avec le reste de la population scolaire. Le sentiment des jeunes rencontrés est, de manière transversale, celui d'un déclassement et d'une mise à l'écart. Ce constat est commun à tous les territoires, la variable territoriale n'est pas, sur ce point, discriminante. D'une part, la capacité de l'institution scolaire à gérer les risques de décrochage scolaire a été, en tout lieu, mise en question (impact des ruptures biographiques sur le parcours scolaire, harcèlement à l'école, orientation non choisie, etc.). D'autre part, dans les dispositifs de remédiation de droit commun (i.e. dispositifs nationaux généralisés dans toutes les académies, apparaissent en premier lieu, la contrainte et l'absence de choix : « *J'ai été obligé de venir ici* » (Élève MLDS, CHOLET) ; le recours par défaut : « *C'est pour ne pas rien faire cette année* » (Élève MLDS, Agen), la volonté de trouver enfin une place, sortir de la galère ou de l'ennui : « *Je ne sais pas si ça sert d'être ici. Il vaut mieux être là ...* » (Élève MLDS, Agen).

Si les jeunes interrogés au sein des micro-lycées sont davantage satisfaits d'y avoir eu accès, celui-ci est toutefois restreint par la proximité géographique requise. Le territoire est dans ce cas vécu comme une contrainte. De fait, c'est sur l'accès aux dispositifs, leur mise en œuvre et la différence de services offerts, que le lien avec la variable territoriale apparaît. En fonction de la diversité de l'offre disponible sur le territoire, et de l'information transmise sur cette offre, les parcours ont pu se révéler avoir été pénalisés. Se retrouvent ici les effets pointés plus haut de la faible interconnaissance des dispositifs par les opérateurs de terrain. De ces difficultés résulte une première forme de risque de non-recours selon la modélisation proposée par l'ODENORE (Observatoire des non-recours aux droits et services), soit la non-connaissance de l'offre : « *Moi à la mission locale on ne m'a jamais orienté vers la MLDS* » (Élève MLDS, Cholet) ; « *J'ai trouvé par moi-même sur internet (...) je connaissais pas le CIO du tout* » (Élève MLDS, Agen), « *moi je ne sais plus si j'étais dans un CIO ou*

*dans une mission locale, mais ça n'a servi strictement à rien, j'ai perdu presque une année à les appeler, les appeler* » (Élève Micro lycée, Sénart).

Pour autant, quand l'information existe, elle peut être difficile à s'approprier : « *On nous explique mal* » (Élève, Micro lycée, Sénart), « *Moi je ne comprends pas, à quoi elle sert la mission locale ?* » (Élève, PRI), « *pour moi, la mission locale c'était rémunéré* » (Élève MLDS, Cholet). Quoiqu'il en soit, pour accéder à l'offre, les jeunes en difficulté d'insertion interrogés ont pu vivre le renvoi d'une structure vers une autre. « *Les problèmes de la mission locale et de Pôle emploi, c'est pas les mêmes, parce qu'ils gèrent pas la même chose alors que la mission locale renvoie à Pôle emploi* » (Élève, Micro lycée, Agen). L'absence de coordination dans l'offre publique peut ainsi générer la non-réception d'une demande, autre forme de non-recours. Ce parcours institutionnel désordonné amène les jeunes à s'interroger sur la nature et le degré de connaissance des structures entre elles. « *Peut-être que la mission locale et Pôle emploi, ils ne connaissent pas les critères du micro lycée* » (Élève, Micro lycée, Agen). L'échange qui suit rend compte de la difficulté à obtenir information et solution au regard de sa situation :

« *Nous à la mission locale, on est à l'écoute des jeunes.* » (Conseillère, mission locale)

« *Non, non, ils sont pas à l'écoute ! je lui ai dit 'j'ai un bébé, je veux reprendre l'école, arrêter mon CDI !' et elle, elle n'a pas compris que j'arrête le CDI ! je lui ai dit 'déjà c'est ma vie !'* » (Élève, Micro lycée, Agen)

« *On ne t'a pas proposé d'autres solutions ?* » (Question du Chercheur)

« *Non !* » (Réponse de l'Élève)

« *C'est sûr qu'on ne peut pas répondre à toutes les demandes, mais je suis étonnée* » (Conseillère mission locale).

Cette jeune personne a fini par accéder à la structure. Le conseiller interprétait de façon restrictive les prérequis nécessaires. Cette situation, dans notre corpus loin d'être unique, pointe le décalage entre les ambitions affichées par les décideurs publics (permettre à des jeunes dont la scolarité a été interrompue de reprendre un cursus de formation) et la mise en œuvre sur le terrain. En conséquence, il peut s'avérer extrêmement difficile de sortir d'une condition dans laquelle l'absence de diplôme enferme, comme celle de devoir accepter n'importe quel emploi (« *C'est ce qu'on trouve sinon on n'est pas près de travailler ! Moi je fais des trucs que je ne veux pas faire, je suis obligée, sinon ça marche pas* » (Jeune, mission locale, Agen), que cette condition soit compatible ou non avec ses conditions de vie. Cette jeune fille, mère isolée, avait un emploi non choisi qui ne lui permettait pas de rentrer chez elle chaque soir.

Un peu plus tard au cours de cette séance, poussée dans ses retranchements (par la confrontation des attendus institutionnels aux conditions concrètes de leur existence exprimées par les jeunes, objet même de la méthode), la conseillère finira par sortir du discours convenu : « *Je n'ai pas de solution à vous apporter, c'est un problème de société, de marché du*

*travail, cet assistanat, cette organisation, je ne sais pas !* », pour conclure en validant l'impératif du retour en formation initiale : « *Formez-vous au maximum, le boulot il n'y en a pas des tonnes, mais apprenez, remplissez vos bagages !* ». Impératif auquel adhéraient pleinement les jeunes. Revendiquant les moyens concrets pour y obéir, ils mettaient ensuite en avant les limites de la configuration de certains dispositifs. À défaut de prise en compte des besoins des jeunes, le dispositif de rattachement finit parfois par générer son propre décrochage. Ainsi, par absence de coordination locale entre les financeurs de la structure (Rectorat, Conseil régional) et Pôle emploi, le statut attribué aux jeunes les privait d'un revenu (allocation chômage acquise avant leur retour en formation) sans leur en attribuer un autre (allocation de stagiaire de la formation continue) :

« *Nous on n'a pas le droit à l'allocation chômage alors qu'on a ouvert des droits, alors qu'on en a tous besoin ! On a un logement nous ! Et même certains des enfants* » (Élève, micro lycée)

« *La posture, là, c'est à partir du moment où vous n'êtes plus en recherche d'emploi et que vous êtes étudiant, on suspend vos indemnités* » (Conseillère Pôle emploi en mission locale)

« *La région a permis d'aménager des locaux pour être hébergé en établissement scolaire, ce qui fait que vous avez un statut scolaire et non un statut de stagiaire de formation professionnelle* » (Coordonnatrice académique Rectorat)

« *Et pourquoi ce statut-là ?* » (Élève, micro lycée)

« *Il n'est pas choisi. Avec le bac que vous préparez, vous êtes inscrits dans un établissement scolaire donc vous ne pouvez être qu'élève* » (Coordonnatrice académique Rectorat)

« *Mais c'est pas une scolarité comme les autres !* » (Élève, micro lycée).

Cette confrontation permet de souligner *a minima* deux écueils dans la conception et la mise en œuvre des dispositifs de remédiation. D'une part, l'écart entre le comportement attendu par les acteurs institutionnels – dans cet exemple, l'assiduité aux cours – et la capacité des jeunes à répondre à ces attentes – ici, une reprise d'études perturbée par la nécessité de travailler pour vivre. D'autre part, l'expérience des bénéficiaires mettant en avant les apories générées par la faible coordination des institutions.

### 3.2 Les effets de l'offre sur le vécu des jeunes contraints par le bassin de vie

Les dispositifs dont la pédagogie s'appuie sur l'alternance, et ils sont nombreux, auront pour limite l'accès aux entreprises locales. Les jeunes en pâtissent : « *Je pense qu'il n'y a pas assez d'offres pour les jeunes qui sont en Garantie Jeunes. (...) J'ai été voir les contrats de professionnalisation, il y en a 3 dans le Lot et Garonne, je suis partie sur l'apprentissage, il y en a 2 dans le Lot et Garonne, et on est combien en Garantie Jeunes ?* » (Jeune, mission locale, Agen). Les opérateurs le confirment : « *Je sais que c'est très difficile de trouver un stage pour les jeunes. Souvent ça se met en place par connaissance, et il faut arriver à casser ça, à faire évo-*

*luer ça en créant un lien plus particulier avec les entreprises* » (Membre du CA de la mission locale de Sénart). Les décideurs affichent leur mobilisation : « *La problématique du stage avec grosse iniquité d'accès, c'est sûr, parfois les entreprises ne jouent pas le jeu de la formation et ont des attentes très importantes en termes de main-d'œuvre* » (Chargé de mission décrochage à la Région).

Le bassin de vie peut donc être vécu comme une contrainte au regard de ses limites en matière d'emploi, anéantissant les bénéfices escomptés d'un dispositif ayant pour finalité l'insertion professionnelle à court terme, telle que la Garantie Jeunes. « *Tu sors de là, tu recommences à zéro* » (Jeune mission locale, Agen).

Mais au-delà du contexte économique, nos résultats mettent en exergue la capacité variable des décideurs publics à mobiliser les acteurs locaux, capacité dépendante de la configuration spécifique de chaque territoire (activités, acteurs, réseaux). Une autre limite peut tenir aux arbitrages budgétaires des collectivités locales finançant des organismes tels que les missions locales. En effet, la différence des services offerts par une même structure selon les endroits questionne : « *Pourquoi c'est pas pareil d'une mission locale à l'autre ? (...) il y a des missions locales où il y a plus d'aides que dans d'autres* » (Jeune, Garantie Jeunes, Sénart). Variabilité confirmée en ces termes : « *On est toujours sur un budget, et c'est vrai qu'il y a des structures qui ont plus de budget que d'autres, et derrière c'est des orientations politiques ...* » (Représentante ARML). Dans notre matériau, cette variabilité dans la nature de l'offre n'est pas apparue justifiée par la variabilité des besoins locaux.

## Conclusion

À la question initiale soulevée par cet article quant à l'importance de la variable territoriale dans la conception et la mise en œuvre des politiques de remédiation au décrochage scolaire, les éléments de réponse qui émergent de notre enquête sur trois territoires plaident pour une réponse positive. Le territoire apparaît bien comme un élément structurant de la diversité des pratiques locales.

En matière d'offre de remédiation au décrochage scolaire, l'étude des contextes locaux fait apparaître une pluralité de secteurs, d'objectifs, de degré et de nature d'autonomie dans l'innovation et de niveau de conception de l'action publique. Cette offre engage ainsi une profusion d'acteurs et d'organisations qu'il importe de coordonner, tâche aujourd'hui dévolue aux Conseils régionaux. Ces acteurs sont en interrelation au sein des PSAD, (Plateformes de suivi et d'appui aux décrocheurs) autour de l'objectif commun de « *diminuer le nombre de jeunes sortant sans qualification du système de formation initiale dans tous les territoires (...) dans le respect des rattachements hiérarchiques et administratifs, spécificités statutaires, et conditions d'exercice actuels* »<sup>4</sup>.

4. Protocole d'accord entre l'ARF (Association des Régions de France – aujourd'hui Régions de France) et l'État concernant la prise en charge des jeunes sortant du système de formation initiale sans un diplôme

Pour autant, nous avons pu mettre en évidence qu'ils n'en constituent pas *de facto* un réseau d'action publique. De nos terrains d'enquête, il ressort en effet que la coordination s'opère davantage pour la strate managériale que pour le niveau opérationnel. Pour les acteurs en contact quotidien avec les jeunes, la capacité à se coordonner avec les autres acteurs du territoire dépend de ce fait largement de celle des managers de leurs structures à organiser la diffusion d'une information complète sur les dispositifs et les modes d'intervention des autres protagonistes des PSAD.

L'analyse à un niveau territorial fin révèle que la variabilité de l'action se distingue aussi selon ses dimensions. Ainsi, s'il existe une différenciation significative dans la structuration de l'offre<sup>5</sup>, cette variabilité territoriale s'accroît sensiblement dans la mise en œuvre de dispositifs. Les contextes locaux, notamment la dynamique locale du marché du travail et les conditions de mobilités, ainsi que les facteurs structurant le contexte académique local influent sensiblement sur les opportunités de solutions offertes aux jeunes décrocheurs. De ce fait, et dans un environnement organisationnel marqué par un encadrement de plus en plus managérial et procédural de l'activité des conseillers, la capacité de ces derniers à adapter l'offre locale de remédiation aux situations individuelles varie sensiblement d'un territoire à l'autre.

Finalement, au regard de l'expérience qu'en ont les décrocheurs, et de façon transversale aux dispositifs enquêtés, la diversité territoriale de l'offre de remédiation ne rencontre pas toujours celle des situations des jeunes, plus souvent individuelle que liée à des singularités spatiales (marché du travail local, présence de l'enseignement privé, etc.). Par exemple, c'est dans l'accès à cette offre que la variation territoriale s'exprime le plus clairement, avec en toile de fond des problématiques de mobilités. Mais de manière globale, les jeunes accèdent à l'offre à l'issue d'un parcours institutionnel souvent chaotique. D'une part, ils peuvent pâtir d'un défaut d'information sur les recours existants ; d'autre part, les opérateurs des structures peuvent ne pas connaître, ou pas assez, toute la palette des actions conduites par l'ensemble des acteurs présents sur le champ. La coordination de la strate opérationnelle des conseillers de terrain montre ici encore son caractère crucial pour une gestion « sans couture » des parcours individuels.

Au final, la mise en lumière de la diversité des contextes locaux permet d'envisager des leviers d'action, dans la droite ligne des mesures préconisées par le protocole d'accord entre l'Association des Régions de France et l'État, sur la prise en charge des jeunes sortant du système de formation initiale sans un diplôme national ou une certification professionnelle : renforcer les actions existantes en matière d'intervention et de remédiation ; et optimiser celle des PSAD en faisant davantage confiance à l'expertise des acteurs de terrain

---

national ou une certification professionnelle. NOR : MENE1500404X protocole d'accord du 13-8-2015 MENESR – DGESCO.

5. Rappelons que nous sommes partis du bouquet d'offres disponibles sur les territoires enquêtés, et que les dispositifs 2eme chance et Épide (Établissement pour l'insertion dans l'emploi) n'en faisaient pas partie.

pour trouver les solutions les plus adaptées aux situations toujours particulières de chaque décrocheur et décrocheuse du système scolaire.

## ■ Bibliographie

- Afsa C. (2013), « Qui décroche ? », *Éducation & Formations*, n° 84, pp. 9-20.
- Bernard P.-Y. (2011), « Le décrochage des élèves du second degré : diversité des parcours, pluralité des expériences scolaires », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 44, pp. 75-97
- Berthet T., Palard J. (1997), « Culture politique réfractaire et décollage économique. L'exemple de la Vendée du Nord-Est », *Revue française de science politique*, 47-1, pp 29-48.
- Berthet T. (2014), « Conclusion », in Berthet T., Zaffran, J. (dir.), *Le décrochage scolaire. Enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Berthet T., Bourgeois C. (2017), « Quand l'État fait son marché, quels effets pour les opérateurs ? Genèse et mise en œuvre de la sous-traitance dans la politique de l'emploi (1945-2014) », *Gouvernement et Action Publique*, n°4, pp. 75-99.
- Bezes B. (2005), « Le renouveau du contrôle des bureaucraties L'impact du *New Public Management* », *Informations sociales*, 126, pp. 26-37.
- Boudesseul G., Grelet Y. & Vivent C. (2012), « Les risques sociaux du décrochage. Vers une politique territorialisée de prévention », Marseille, *Céreq-Bref*, 304.
- Bourgeois C. (2015), *Les défis de l'intersectorialité : l'exemple de la mise en œuvre des dispositifs d'insertion professionnelle des immigrés*, Thèse de science politique, Université de Bordeaux, 444 p.
- Broccolichi S., Ben Ayed C., Mathey-Pierre C., Trancart D. (2007), « Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite des élèves », *Éducation & Formations*, ministère de l'Éducation nationale, *Mesurer les inégalités sociales de scolarisation : méthodes et résultats*, pp. 31-48. <hal-00740862>
- Courault B. (2005), « PME et industrialisation : Que sont devenues les PME du miracle choletais (1945-2004) ? » *Document de travail* n° 53, CEE, p. 39
- De Feudis E. (2016), *Les politiques régionales de lutte contre le décrochage scolaire en Italie, France et Espagne*. Thèse de science politique, Université la Cattolica de Milan, Italie.
- DEPP (2014), *Géographie de l'École*, 11<sup>e</sup> édition.

- Douillet A.-C. & Faure A. (2005), *L'action publique et la question territoriale*, Grenoble, PUG (Symposium), 300 p.
- Dubet F. (1987), *La Galère : jeunes en survie*, Paris, Fayard.
- Dubois V. (2013), « Le rôle des street level bureaucrats dans la conduite de l'action publique en France » in Eymeri-Douzans J.-M, Bouckaert G. (dir.), *La France et ses administrations. Un état des savoirs*, Bruxelles, Bruylant-De Boeck.
- Dupéré V., Leventhal T, Dion E., Crosnoe R., Archambault I., Janosz M. (2015), "Stressors and Turning Points in High School and Dropout. A Stress Process, Life Course Framework", *Review of educational research*, Dec., vol. 85 n° 4, pp. 591-629.
- Faure A., Leresche J.-P., Muller P., Narath S. (2007), *Action publique et changements d'échelles : les nouvelles focales du politique*, Paris, L'Harmattan, 38 p.
- Garraud P. (2000), *Le chômage et l'action publique : le 'bricolage' institutionnalisé*, Paris, L'Harmattan, coll. « Logiques politiques », 242 p.
- Lavitry L. (2010), « Rationalisation et individualisation dans les services publics : le cas des conseillers à l'emploi », in Jacquot L. (dir.), *Formes et structures du salariat : crise, mutation, devenir*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, collection « Salariat et transformations sociales ».
- Le Gales P. & Thatcher M. (dir) (1995), *Les réseaux de politique publique. Débat autour des policy networks*, coll. « Logiques politiques ».
- Lipsky M. (1980), *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*, New York, Russell Sage Foundation.
- Millet M., Thin D. (2012), *Ruptures scolaires*, Paris, Presses Universitaires de France, « Le Lien social ».
- MENR-MAP (2014), *Évaluation partenariale de la politique de lutte contre le décrochage scolaire*, Rapport de diagnostic, Paris, Mars.
- Pasquier R., Guigner S., Cole A. (2011), *Dictionnaire des politiques territoriales*, Paris, Presses de Sciences Po.
- Rhodes R. A. W. & Marsh D. (1992), "New directions in the study of policy networks", *European Journal of Political Research*, 21, pp. 181-205.
- Zaffran J. & Vollet J. (2016), « Comment faire pour refaire ? Les décrocheurs scolaires qui raccrochent », *Éducation & Formations*, n° 90, avril, pp. 113-128.

# Mésalliance éducative : l'exemple d'un partenariat territorialisé de lutte contre le décrochage scolaire

LAURE MINASSIAN

*Docteure en sciences de l'éducation et de la formation, chercheuse en sociologie de l'éducation au laboratoire CIRCEFT-EScol (Centre Interdisciplinaire de Recherche, Culture, Éducation, Formation – Éducation et Scolarisation) de Paris 8. Ingénieure de recherches, cheffe de projet Formation-Enseignement supérieur au sein de l'I-SITE NExT (Nantes Excellence Trajectory), qui associe l'École centrale-Nantes, l'Université de Nantes, le CHU (Centre hospitalier universitaire) de Nantes et l'INSERM (Institut national de la santé et de la recherche médicale)*

---

## Résumé

■ **Mésalliance éducative : l'exemple d'un partenariat territorialisé de lutte contre le décrochage scolaire**

Peu de travaux de recherche se sont intéressés de façon longitudinale aux dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire, depuis leur conception politique jusqu'à leur déploiement opérationnel. C'est ce que propose cette contribution par le biais d'une étude de cas où s'articulent une Région, une association et des lycées professionnels, au sein d'un dispositif appelé « alliances éducatives ». L'analyse vise à mettre au jour comment les interactions entre une politique, l'institution scolaire, les acteurs associatifs et les élèves génèrent des effets adverses à ceux souhaités.

**Mots clés** : abandon des études, mesure jeune, approche locale, région, lycée professionnel, organisation du travail, projet d'établissement

---

## Abstract

■ **Educational misalliance: the example of a territorialized partnership to fight school dropout**

Few research have focused on longitudinal studies to investigate new educational meso-systems to fight early school leaving. This contribution aims to focus in from their political conception until their operational deployment, through a case study of a Region, an association and three vocational high schools, within a device called "educational alliances". The analysis aims to reveal how the interactions between a policy, the school institution, the associative actors and the students generate effects adversaries to those desired.



**Keywords:** keywords: drop out, youth employment scheme, local approach, region, vocational upper secondary school, work organisation, school work plan

*Journal of Economic Literature:* I 28 ; R 58

Traduction : *Auteure.*

---

## Introduction

À la suite de la massification progressive de l'enseignement secondaire, la volonté des pouvoirs publics de lutter contre l'échec scolaire et ses conséquences a conduit à emprunter successivement deux voies : la standardisation du système scolaire jusqu'au milieu des années 1980 (Bourquelot ; Derouet, 1994) ; suivi du déclin du paradigme Républicain<sup>1</sup>, au profit de la territorialisation des politiques éducatives.

Pourtant l'adaptation des politiques nationales aux spécificités locales ne donne pas toujours lieu aux effets escomptés. Les logiques d'acteurs ou de groupe d'acteurs tout à la fois interdépendantes et concurrentielles constituent parfois un obstacle (Dutercq & *al.*, 2015 ; Ben Ayed, 2009), bien qu'au cours du temps des modalités d'actions ont pu émerger, et donner lieu à des cultures communes professionnelles (Rey, 2013). Sur la base d'un matériau empirique, cette contribution vise à questionner quelques effets de telles logiques dans de nouveaux dispositifs territorialisés, au regard de thématiques plus générales ayant trait à la question des inégalités et des ségrégations sociales et scolaires (Broccolochi et al., 2007).

Pour ce faire, on s'intéresse à ce qui se joue *en bas*, en donnant à voir des processus territoriaux de négociation et de gestion de l'action publique. Le cas étudié articule une Région, une association à vocation d'éducation populaire (l'Association Fondation pour les Étudiants de la Ville, AFEV), et trois lycées professionnels caractérisés par des taux de décrochage scolaire importants. La Région dispose d'une certaine marge de manœuvre motivée par de nouvelles préconisations nationales et européennes de lutte contre le décrochage scolaire, qui, comme le montrent les travaux de Bruno *et al.* (2013), accordent une attention plus large aux contours de ce phénomène et encouragent à agir au plus près de l'expérience des élèves. Il en va ainsi du rapport de la Commission européenne (2005) dans lequel trois types de mesures sont mentionnées : l'aide financière à la scolarité pour les élèves de milieux sociaux défavorisés ; des mesures compensatrices et préventives au sein des cursus scolaires dans lesquelles s'inscrit l'individualisation des parcours ; le soutien scolaire par des modules d'orientation et de réorientation, de tutorat (Bruno & *al.*, 2017). Soulignons d'ailleurs les

---

1. La tradition française centralisatrice qui s'exprime par les politiques éducatives jusque dans les années 1980 s'inspire d'une pensée universaliste et méritocratique. La notion d'égalité, héritée de la Révolution française (égalité en droit, instruction gratuite et obligatoire) était censée garantir le développement des « talents » de chacun. L'échec de cette idéal politique a conduit à de nouvelles formes d'articulation du national et du local.

effets positifs de ces politiques ; elles ont participé d'une lente décroissance des non-diplômés, sans pour autant annuler ce phénomène (Bernard, 2011).

Des études récentes interrogent les effets de l'accroissement de ces dispositifs (Millet & Thin, 2017 ; Barrère, 2013 ; Kakpo & Netter, 2013 ; Minassian, 2017 ; Pirone & Rayou, 2012), mais elles prennent peu ou pas en compte le développement des interactions et des partenariats qui les régissent : entre des acteurs de collectivités (avec leur personnel administratif), d'établissements scolaires (chefs d'établissement, mais aussi CPE (Conseillers Principaux d'Éducation)), et de groupes d'intérêts impliqués (associations, parents, etc.). L'originalité de cette contribution est sa focalisation sur ces interactions au travers de l'étude de cas d'un dispositif appelé « *alliances éducatives* » inspiré du plan ministériel « *Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire* », présenté le 21 novembre 2014 par Manuel Valls, alors Premier ministre et Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche sur cette période<sup>2</sup>.

Le dispositif « *alliances éducatives* » vise à ouvrir l'école à, à *faire alliance avec*, des institutions qui en sont traditionnellement éloignées (familles, associations, protection judiciaire de la jeunesse, etc.) (Armand & al., 2013). Comme d'autres dispositifs, il est utilisé pour remédier aux dysfonctionnements de l'école et constitue « *un faire faire* » par autrui ce que l'école ne peut plus assurer ordinairement (Barrère, *op. cit.*, p. 98). En visant un partage horizontal de la prise en charge de la difficulté des élèves, il s'agit de mobiliser non plus une équipe éducative (interne à l'école), mais une communauté élargie qui s'étend au-delà de l'institution scolaire dans une « *injonction à la proximité* » (Guiliani, Payet, 2014) à différents niveaux : « *à un niveau micro, en partenariat « jeune-famille-école », à un niveau méso en s'étendant à d'autres acteurs des sphères sociale, judiciaire ou du monde de la santé. Enfin, à un niveau macro englobant les niveaux micro et méso, des dispositifs communautaires peuvent mettre en œuvre de larges alliances au sein de régions ou d'États (...)* » (Blaya, 2011, p. 241).

L'approche proposée est ethnographique et relationnelle. Elle conjugue deux cadres théoriques : la théorie de l'ordre négocié (Strauss, 1978) et l'analyse du discours, dans la continuité des travaux de Boutet & Maingueneau (2005). La théorie de l'ordre négocié permet d'envisager la mise en place d'un partenariat comme un monde social spécifique avec ses enjeux propres. L'étude de la répartition des rôles, de la manière dont bougent les lignes et les statuts, rend visible l'asymétrie entre les différents acteurs et explique, pour une part, les contextes d'action. L'analyse du discours donne à voir, au travers de productions d'énoncés, un contexte social dans et par lequel se co-construisent des inégalités.

2. Le plan « *Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire* » s'articule autour de trois axes : la mobilisation de tous, le choix de la prévention, une nouvelle chance pour se qualifier.

La première partie de la contribution détaille les critères politiques qui président à la mise en œuvre du dispositif ; la seconde analyse les contextes d'action ainsi générés au regard des contextes de gouvernance de trois lycées professionnels ; enfin, la troisième partie rend compte des actions rapportées par les animateurs enquêtés. En travaillant à des niveaux multiples, le propos rend visible l'écart entre la volonté politique d'origine et l'appropriation du projet par les acteurs locaux.

## 1 | Un engagement politique variable selon la place des acteurs dans l'espace social

Rendre compte d'une *expérimentation* d'alliances éducatives et des effets produits nécessite de lever le voile sur différents niveaux dont relève un partenariat. Les tentatives des acteurs pour définir, en amont, la situation, les stratégies mises en œuvre pour exercer ou conserver le contrôle ou s'en accommoder au fil du temps, dépendent de la position de chacun dans l'espace social et constituent une composante même du dispositif étudié (Strauss, *op. cit.*)

Pour objectiver ces éléments, le propos emprunte à la théorie de l'ordre négocié. Elle vise moins à prendre en compte les organisations comme des déjà-là des systèmes figés et rigides, que comme des systèmes reconstruits dans et par l'action : « *les organisations ne sont pas des formations structurées par des règles normatives univoques, les actions qui s'y déroulent ne sont pas déterminées par la simple application de prescriptions ou de règles de conduites libres de toute intervention de la personne de l'acteur* » (Baszanger, *in* Strauss, 1992, p. 45). Dans cette perspective, les manières de redéfinir le décrochage, les conflits, les changements, les consensus qui en découlent sont d'importance pour donner à voir le cadre général dans lequel le dispositif se déploie.

Ce cadre d'analyse est conjugué avec l'approche cognitive de l'analyse du discours, dans la continuité des travaux sociolinguistiques de Boutet & Maingueneau (*op. cit.*). Celle-ci permet, d'une part, de rendre compte du sens que les acteurs confèrent à leurs actions (Schmoll, 1996) ; d'autre part, d'expliquer, en partie, des manières de redéfinir des rôles, des règles. Plus précisément, les usages langagiers et ce qu'ils fabriquent, ce pourquoi ils sont mobilisés, fournissent l'occasion de saisir des indices de sens au sujet de modes d'interprétation socialement situés, selon les lieux, les individus en présence.

### Encadré 1. Trianguler les données : le contexte social des trois lycées professionnels retenus

Le dispositif d'« alliances éducatives » constitutives du propos, a fait l'objet d'une enquête ethnographique conduite sur deux années (\*). Elle a permis de suivre l'ensemble des acteurs impliqués : commanditaires, chefs d'établissement, CPE (conseiller principal d'éducation), cadres de l'association, animateurs. Les données de l'enquête comprennent des prises de notes effectuées lors de réunions organisées par la Région, des entretiens longs avec les animateurs (deux séries de 12 entretiens d'une à deux heures chacun), mais aussi CPE, élèves, chefs d'établissement, des séries d'observations dans les établissements (auprès des bureaux de la vie scolaire, dans la cour, auprès des animateurs, pendant la pause méridienne, lors de séances d'enseignement, autour du pôle scolarité où se rendent les élèves exclus de cours).

L'ensemble de ces corpus mis en relation permet de retracer une perspective d'ensemble des effets produits. La méthode de traitement des données est « contrastive » Il agit d'analyser les interviews, prises de parole dans l'enceinte scolaire, autour d'une table de réunion au rectorat, etc., pour donner à voir quelques représentations à l'oeuvre à partir de la façon dont les locuteurs utilisent le langage pour parler d'eux-mêmes et du dispositif.

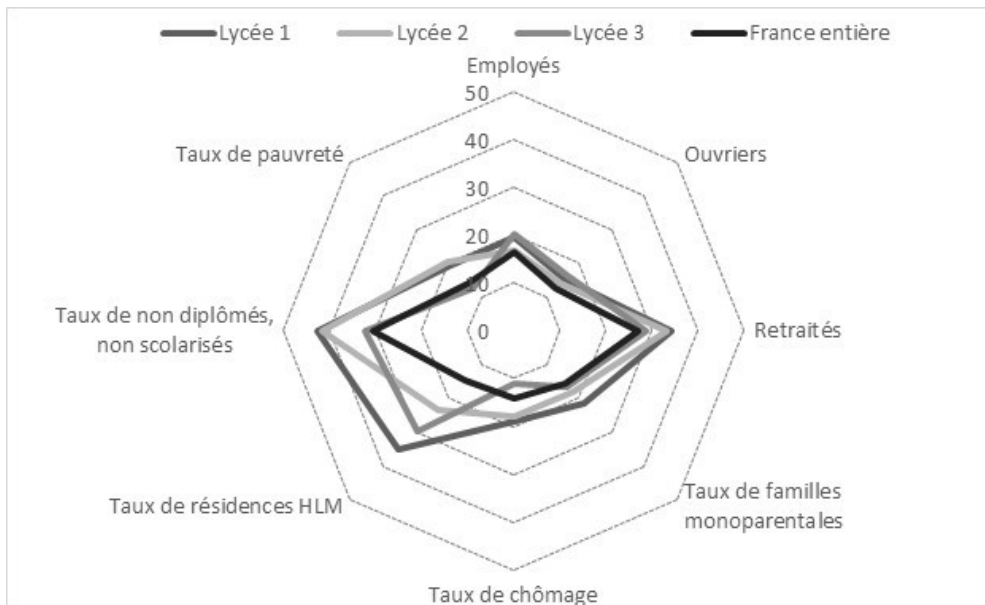
Faisant l'objet d'une autre publication à venir, les observations des élèves et des enseignants en établissement ne seront pas présentées ici. En outre, l'attention accordée au dispositif plus qu'aux trajectoires des acteurs constitue l'une des limites de cette étude.

L'enquête s'étend au-delà des données ethnographiques, pour s'attacher aussi au contexte macro-socio-géographique des territoires dans lesquels les lycées professionnels observés sont implantés.

Le **graphique 1** permet de décrire le profil des communes où sont situés les lycées sous l'angle de la structure des emplois (taux d'employés, ouvriers, retraités), de la composition des familles (familles monoparentales), de l'activité et de l'emploi (taux de chômage), du logement (taux de résidences HLM – Habitation à loyer modéré), de la scolarisation (taux de non-diplômés, non scolarisés de plus de 15 ans), du taux de pauvreté.

(\*) : Cette recherche a reçu le soutien de l'Agence nationale de la recherche - convention ANR-14-CE30-0009.

**Graphique 1. Profil des communes de localisation des lycées.  
Comparatif avec France entière.**



Source : Insee, RP2015 exploitation principale, géographie au 01/01/2017, traitement auteur.

Les communes de localisation des lycées 1 et 2 ont un profil social proche, malgré leurs spécificités. Elles sont globalement en difficulté, si l'on s'en tient au taux de pauvreté (19 % pour la commune du lycée 1 ; 20,3 % pour celle du lycée 2, INSEE, 2018) et de chômage (18 % pour la commune du lycée 1, 19 % pour celle du lycée 2, *id.*). La commune sur laquelle est situé le lycée 1 est une ancienne cité ouvrière dans laquelle l'usine principale a fermé ses portes dans les années 1980. Sa population a fluctué, entre désertification au moment des vagues de licenciements et léger repeuplement depuis les années 2000.

La commune de localisation du lycée 3 possède un profil social et culturel en demi-teinte. Le taux de pauvreté est inférieur aux deux autres communes (12 % pour la commune, contre 14 % France entière, INSEE, 2018), ainsi que le taux de chômage (15,3 % pour la commune contre 9 % France entière, INSEE, 2018), du fait, entre autres, de la proximité avec une ville de taille moyenne.

## 1.1 Dans sa lutte contre le décrochage, la région cible des lycées professionnels...

Dans les pays de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques), la tendance générale à mettre en place un système éducatif moins coûteux et plus souple (Pont & *al.*, 2008) a en partie conduit au développement de la contractualisation et à la mise en place d'objectifs de performance mesurables (Pollitt & Bouckaert, 2011 ;

Bezes, 2009 ; Hood, 1991). Dans le cas précis, la signature du Contrat État-Région 2015-2020, en particulier le volet « *Emploi-Orientation-Formation professionnelle* » relève de ce double principe (L.2014-288 du 5 mars 2014).

Concernant la lutte contre le décrochage, la contrainte exercée par les indicateurs de performance, en particulier le taux de décrochage scolaire, a conduit les opérateurs de politiques publiques à adopter des pratiques gestionnaires qui s'inscrivent dans une logique objectifs/moyens/résultats (Attarça & Chomienne, 2013). À la Région, la manière dont ces indicateurs sont perçus par les administratifs, conduit à cibler les lycées professionnels où les décrocheurs sont en forte concentration, afin de réduire globalement leur nombre. En partie pour euphémiser ce calcul stratégique, la désignation de ces établissements par la Région a été justifiée au regard de critères sociogéographiques – transformant ces derniers en établissements ruraux (en réalité deux établissements sur trois le sont) et faisant des territoires des lieux où se conjugueraient des difficultés sociales notamment liées, à la mobilité, au chômage, à une offre de loisirs et d'infrastructures faible.

Structuré verticalement, le groupe des cadres impliqués relève de services proches, mais de statuts fort différents : une chargée de mission « *Prospective, Métiers, Carte des formations* », un chef de projet « *Conduite de projets, Prospective Métiers-Orientation-Qualification - Économiel/Éducation-Carte des Formations* », le directeur du service « *Formation tout au long de la vie* »<sup>3</sup>.

Cette hiérarchie des champs de compétences associée aux différences de genre, donne lieu à une division sociale du travail. La position haute est celle du directeur de service, la position basse celle de la chargée de mission. Cette distinction explique en partie la constante implication de cette dernière. En effet, elle vient présenter le projet, se déplace au siège de l'association, à l'université, au rectorat, au contraire de ses deux collègues, dont l'un minimise sa parole et son investissement (le chef de projet qui se trouve statutairement dans une position d'entre-deux), au contraire du second (le Directeur du service « *Formation tout au long de la vie* »).

La présence du chercheur lors des réunions organisées par la Région permet d'objectiver, outre une régulation interindividuelle à l'interne, une politique adoptée par l'institution plutôt descendante envers les établissements. Le « *privilege du petit nombre* » (Wieser, 1901, in Weber, 2013, p. 70) confère un rapport de force formellement en faveur des trois cadres administratifs. Ils peuvent en effet se consulter dans un délai restreint (leurs bureaux sont situés dans le même bâtiment et sur le même étage), s'accorder sur la manière de définir l'action, redéfinir les territoires d'intervention et imposer *en apparence* une politique aux chefs d'établissements désignés, nous y reviendrons.

L'invitation aux réunions de copilotage concerne deux fois plus souvent les représentants de l'AFEV que les chefs d'établissements. Concrètement, l'AFEV, les chefs d'établissement et

3. On ignore les raisons de ce choix organisationnel et l'avis de leur hiérarchie.

le rectorat sont réunis une fois en début d'année et une fois en fin d'année. Entre ces deux moments, l'AFEV expose ses actions une fois par trimestre auprès des cadres de la Région. À l'occasion de ces rencontres trimestrielles, le directeur de service et son équipe exposent leurs représentations des acteurs de l'école et de leurs modes d'intervention : le décrochage scolaire est alors imputé presque exclusivement à un « *manque de compétences de la part de l'Éducation nationale* », en deuxième lieu « *à la famille* » (Directeur de service). L'école est alors décrite comme « *cloisonnée* », « *formelle* » et peu ouverte « *aux savoirs de l'expérience* », à « *l'initiative* », à la notion de « *talents* » (Directeur de service). Ce discours organise des rapports sociaux et laisse une plus ou moins grande marge de manœuvre aux acteurs impliqués. L'AFEV en est la principale bénéficiaire.

## 1.2. ... au service du développement de l'association

La désignation d'une association intersectorielle qui traverse notamment les politiques éducatives, de la jeunesse, du logement et de la ville, pour assurer des missions en milieu rural (suivant la requalification des établissements opérée), a pu séduire les cadres de la Région. En affinité avec les attentes du Directeur de service, lors des réunions, l'association véhicule une certaine représentation de la jeunesse idéalisée, et évoque peu souvent l'école.

### 1.2.1 Une représentation homogène des jeunes...

Cette représentation est visible sur le site web de l'association, au travers de techniques communicationnelles inspirées du monde marchand, amplifiées par les contenus photographiques ou vidéos où est mise en scène une jeunesse belle, dynamique, ouverte, curieuse. Les jeunes y apparaissent impliqués dans des projets culturels, toujours enthousiastes, « *volontaires* » (un terme qui emporte plus de 40 occurrences sur le site<sup>4</sup>). Certes, la concurrence dans ce secteur oblige les associations à se démarquer les unes des autres en affichant des valeurs et objectifs précis pour emporter l'adhésion de son public (Carion, 2010), c'est-à-dire à mettre en œuvre une stratégie dite de « *social marketing* » (Kotler, Zaltman ; 1971). Elle présente ici néanmoins deux faces d'un même problème : l'homogénéité d'une catégorie qui n'existe pas (« *La jeunesse n'est qu'un mot* », Bourdieu, 1978), et la projection d'une norme de ce que devrait être la jeunesse :

*« On a l'impression d'une homogénéité des goûts des adolescents que parce que l'on ne veut pas apercevoir les divisions réelles : parce que la culture adolescente ne constitue jamais le tout de la culture des adolescents, leurs pratiques et leurs préférences échappent au moins partiellement aux modèles qu'elle propose, de sorte qu'elles dépendent au moins autant de la sous-culture de classe à laquelle ils participent »* (Chamboredon, 1966).

4. Le logiciel Tagcrowd génère des « *nuages de mots* » à partir d'un texte source. Les nuages donnent plus d'importance aux mots les plus fréquents. Concernant le site de l'AFEV, aux côtés des termes « *volontaires* », on trouve aussi les occurrences « *solidaires* » et « *engagement* » de façon fréquente (plus de 40 occurrences). La proximité sémantique entre ces termes mériterait d'ailleurs un approfondissement.

D'ailleurs, une analyse plus approfondie du site fournit des indices de cette jeunesse idéalisée. Elle est ainsi plutôt urbanisée et de classe moyenne, et forme la trame de l'ensemble des contenus du site Web, sous l'opposition de deux espaces distincts : la ville et la campagne<sup>5</sup>. Éloignée de ce qui fait la spécificité des milieux ruraux, l'association s'est en effet plutôt construite dans l'éducation populaire urbaine, et s'est développée surtout autour d'une dynamique de quartiers. L'attention accordée au décrochage scolaire en milieu rural doit beaucoup à l'émergence, d'une part, d'une politique instituant le service civique (L.2010-241 du 10 mars 2010, Arrêté du 19 mai 2015) ; d'autre part, à la proposition faite par la Région d'une mission en établissement venant conforter sa volonté d'accroître et d'élargir son domaine d'expertise. Là encore, le site web de l'association nous renseigne sur cette volonté de développement : sur 19 offres d'emploi, 15 portent l'intitulé « *chargé de développement local* »<sup>6</sup>.

Pour convaincre de leurs compétences de conversion d'une animation *hors école* à des interventions *dans l'école* d'une part, et d'une expertise des quartiers populaires transposable aux milieux ruraux d'autre part, les représentants de l'association ont usé d'une phrase qui deviendra par la suite un credo repris par les cadres de la Région « *d'une jeunesse qui va à la rencontre d'une autre jeunesse de façon spontanée* ». En cohérence avec cet objectif vague, le programme en direction des élèves vise officiellement moins l'amélioration de leurs performances scolaires que la lutte contre l'absentéisme grâce à la fréquentation de jeunes en service civique qui, lors d'animations ponctuelles, ont pour objectif de redonner sens à l'école, sur deux demi-journées par semaine.

### 1.2.2 ... qui participe d'un classement

Pour l'AFEV, la négociation avec la Région occupe une place centrale au début comme au cours de la mise en œuvre du dispositif. Elle lui permet, tout d'abord, de revendiquer une position sociale en s'affirmant comme étant du côté de la jeunesse, se distinguant ainsi de l'école, plutôt centrée sur les savoirs. Elle l'utilise, ensuite, pour réorganiser les rapports sociaux, en précisant, lors d'une réunion à huis clos, et à la suite d'un bilan en demi-teinte, que « *l'accompagnement ne marchera pas avec un élève en situation de grand décrochage* » (Responsable locale de l'association accompagnée de la Responsable nationale), preuve que ses catégories ne l'aident guère. En effet, cette réorganisation de la négociation est tout à la fois la conséquence de l'occultation de l'hétérogénéité des jeunes et l'effet du maintien de logiques pratiques par le renvoi de l'inadéquation de la démarche du côté des élèves. Cette stratégie permet à l'association de poursuivre son développement. En cherchant un

5. Loin d'être insignifiante, l'une des vidéos (comme beaucoup d'autres) publiées pour promouvoir une ville de province focalise les 30 premières secondes, sur une durée de moins de 5 minutes, sur le départ en train des deux jeunes femmes « reporters », depuis la gare Saint Lazare à Paris. Tout au long du trajet en train, des oppositions rural/urbain sont visibles (la campagne grise et pluvieuse, au contraire de l'ambiance joyeuse dans le train ; le car serpentant la campagne comme image d'Épinal vue du train, etc.).

6. Site consulté en novembre 2017.



client idéal (dans le cas précis, des élèves de bonne volonté scolaire), l'association, classe et exclut, alors même qu'elle dénonçait ce comportement au début de l'enquête.

Par son statut juridique, l'association est libre de ses procédures de recrutement. Elle choisit ses animateurs parmi de nombreux candidats du fait d'un contexte d'emploi tendu selon des qualités personnelles. Dans les faits, l'analyse montre que les animateurs sont plutôt issus des classes moyennes (leurs parents sont plutôt issus de l'enseignement ou du travail social), ont dans leur très grande majorité rencontré des difficultés dans l'enseignement supérieur, disent être à un moment charnière et disent simultanément « *vouloir être utile* », « *être dans l'écoute* », « *favoriser les échanges, les relations humaines* ». Mais là au-delà de cette bonne volonté, contrairement à une volonté de professionnalisation dont elle s'estime porteuse, l'association ne délivrera pas ou peu de formation, si ce n'est celle qui consiste à former les animateurs à recruter d'autres volontaires dans le cadre de la mise en place de bénévoles cette fois, et valorisera auprès des jeunes en service civique la figure de l'autodidacte.

## 2 | Le rôle décisif des chefs d'établissement dans le partenariat

Le contexte général de l'injonction à accueillir un nouveau dispositif se double d'un second contexte local. En s'intéressant à l'organisation des établissements, aux discours des personnels, à ce qu'ils disent faire, des indices se dégagent. Si dans les réunions préparatoires, chacun peut avoir le sentiment que la Région dirige, les établissements restent des structures relativement autonomes et s'accommodent plus ou moins de l'imposition qui leur est faite. Les actions à l'interne déterminent, en partie, une redéfinition du partenariat et rendent visibles l'asymétrie entre les établissements et l'association. Les paragraphes suivants donnent à voir les contours de cultures éducatives d'établissements.

### 2.1 Le lycée 1 : une centration autour de la vie scolaire

Dans le lycée 1, au début de l'enquête (janvier 2015), le chef d'établissement est remplacé par un adjoint de collège suite à de grandes difficultés internes identifiées par le Rectorat. Celles-ci apparaissent assez nettement dans les propos d'un des CPE interrogé dans le cadre de l'enquête : « *Ici [au sujet de l'établissement] ce n'est pas le Bronx* », ou encore dans ceux du chef d'établissement : « *Ici ce n'est pas Chicago* ». La négation d'une mauvaise réputation, qui reste à la fois une occultation et une désignation de la violence (*ce n'est pas le Bronx, Chicago*), par la référence à des villes américaines connues pour leur violence urbaine, tandis qu'on se situe dans le bocage, reste une analogie intéressante à double titre. D'une part, elle lève le voile sur une opinion générale et la réputation que porte l'établissement. D'autre part, elle nous apprend qu'il existe d'autres éléments fins, étrangers aux

caractéristiques territoriales, similaires à certains discours au sein d'établissements dits de banlieue. Autrement dit, ce type de discours dépasse l'urbanité.

En interne, les problèmes entre professeurs et élèves conduisent à une dévalorisation de la professionnalité des enseignants que traduit le *cahier de suivi* : un document présent dans la salle des professeurs dans lequel chaque enseignant peut mentionner des incidents ponctuels (le manque de papier dans la photocopieuse par exemple). Au moment de l'enquête, il contient les plaintes anonymes des enseignants, à l'égard de leur hiérarchie notamment, certains témoignages allant jusqu'à l'énonciation du suicide (le cahier a pu être consulté, mais non reproduit à la demande de la direction de l'établissement).

La gestion du désordre se réalise principalement par la délégation des enseignants des élèves perturbateurs à la vie scolaire. Une politique sévère des exclusions de cours est alors mise en place et une partie des élèves y répond en cherchant justement à se faire exclure de la classe, dans une sorte de jeu de compétition (du 1<sup>er</sup> septembre 2014 au 16 janvier 2015, on compte 878 exclusions de cours pour 373 élèves). Dans ce contexte, l'articulation entre ce qui relève du pédagogique et de l'éducatif ne fonctionne plus.

Comme les tentatives des acteurs pour endiguer les phénomènes d'incivilité s'essouffent, l'arrivée d'animateurs associatifs est perçue telle une opportunité pour recréer une dynamique et revenir à une stabilité.

## 2.2 Le lycée 2 : une attention portée à la réussite des élèves

Dans l'établissement 2, l'opposition au projet, de la part de la cheffe d'établissement, est plus frontale. Dès le début de l'enquête, elle annonce que « *l'AFEV n'apporte rien aux élèves* » et déclare au chercheur « *avoir externalisé le dispositif* ». Cette assertion se vérifie sur le plan spatial : les animateurs sont relégués dans l'un des premiers bâtiments près de la sortie des élèves, bâtiment qui rassemble le bureau de l'infirmière, du conseiller psychologue et de la MLDS (Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire). Au moment de l'enquête, l'animateur de la MLDS regrette, comme les animateurs de l'AFEV, sa position géographique<sup>7</sup>.

Dans l'établissement, la division du travail et des espaces scolaires est marquée, si bien que le chercheur, assignée au pôle scolarité, n'a pas pu croiser d'enseignants, preuve que les corps professionnels possèdent leurs territoires spécialisés. Ces spécialisations peuvent être envisagées comme la traduction d'une conception du secondaire que Payet avait décrit pour le collège, c'est-à-dire « *comme espace d'apprentissage scolaire achevé* » (Payet, 1997, p. 24) au sens où, contrairement à l'élémentaire, pour lequel les enseignants assurent les missions d'apprentissage et de socialisation, ces mêmes missions sont désolidarisées au secondaire. Le refus du partenariat avec les animateurs de l'AFEV trouve son autojustifi-

7. En fin d'année scolaire, un changement de direction a eu lieu. Il a permis de relocaliser l'association dans l'enceinte de l'établissement, ainsi qu'un travail plus étroit entre l'établissement et la MLDS.

cation dans les performances de l'établissement, que mentionne la cheffe d'établissement. En effet, il est le seul des trois étudiés à posséder une valeur ajoutée positive<sup>8</sup> (lycée : - 16 pts ; lycée 2 : + 1,33 pts ; lycée 3 : - 1,33 pts, MEN, DEPP, 2015). En réalité, les performances doivent davantage être recherchées dans les filières offertes, notamment la filière « petite enfance » qui assure un taux de pression<sup>9</sup> important, autorisant une sélection scolaire des élèves majoritairement d'origine populaire. Ce n'est pas le cas des deux autres lycées.

### 2.3 Le lycée 3 : une culture d'établissement tournée vers le développement général des élèves

Dans le lycée 3, c'est-à-dire le plus urbain des trois établissements de l'enquête, le projet de partenariat est accueilli sans grand enthousiasme. Le discours du chef d'établissement reste convenu. Il se dit « *ravi que la Région propose des actions au sein de l'établissement* ». Les CPE sont plus loquaces et souhaitent conserver deux prérogatives de leurs missions : d'une part, l'animation de la vie scolaire auprès des élèves ; d'autre part, la conservation de la gestion de l'équipe telle qu'elle est déjà constituée.

Ces deux plans d'intervention font l'objet d'une division du travail. Le premier est incarné par l'un des CPE qui regrette que le poste de l'un de ses deux collègues ait été supprimé et « *préférerait sa relocalisation que deux jeunes de l'AFEV* ». Il décrit son activité davantage dans sa dimension noble, c'est-à-dire plutôt sous l'angle de la transmission de savoirs non institués autour de valeurs telles que la collaboration, la persévérance, la convivialité. Il organise ainsi des activités exceptionnelles comme le *cross déguisé* avec un concert en fin de journée. Cette façon de souligner sa professionnalité vient recouper l'espace potentiellement occupé par les animateurs de l'AFEV. Le CPE se défie d'ailleurs de l'action de l'association et le *credo* d'une « *jeunesse allant à la rencontre d'une autre jeunesse* » ne le convainc guère. Il propose au chercheur de suggérer aux animateurs de l'association la lecture des écrits de Jean-Pierre Terrail « *pour agir auprès des élèves faut au moins avoir lu du Terrail* » lance-t-il (CPE 1). Il regrette que les animateurs manquent de formation, notamment au regard des catégories sociales et du phénomène du décrochage scolaire, pour agir efficacement auprès des élèves.

Davantage centrée sur le travail intercatégoriel, sa collègue souligne elle aussi la concurrence potentielle que pourraient induire les animateurs de l'association. Elle décrit au chercheur l'attitude des animateurs de l'AFEV lors d'une réunion associant l'ensemble des acteurs de l'établissement et ses partenaires traditionnels (Conseiller d'Orientation Psychologue, conseiller de la MLDS, etc.). Selon elle, les animateurs de l'AFEV auraient

8. La valeur ajoutée « *mesure la différence entre les résultats obtenus et les résultats qui étaient attendus, compte tenu des caractéristiques scolaires et sociodémographiques des élèves* », MEN, DEPP, 2015.

9. Il s'agit d'un indicateur qui mesure la difficulté à accéder à une formation, plus il est élevé, plus il est difficile de l'intégrer en raison du plus grand nombre de candidats.

annoncé être compétents en matière de climat scolaire, d'orientation, de soutien scolaire « *en fait en tout* » (CPE 2). En bousculant symboliquement des professionnalités stabilisées, les déclarations des animateurs réitèrent la concurrence et contribuent à leur propre isolement. La non-professionnalité des intervenants, qu'ils affichent comme un atout, la mystification de l'autodidacte mis en avant par l'association, jouent en réalité en leur défaveur.

## 31 Quelles pratiques en matière de lutte contre le décrochage scolaire ?

La saisie des écarts entre une volonté politique et sa réception auprès des personnels des établissements, selon les contextes dans lesquels exercent les personnels, expliquent en partie les contenus des interventions des animateurs en service civique. Les entretiens réalisés auprès de ces derniers lèvent le voile sur leur rôle objectif : être le relais de l'institution scolaire. L'analyse des entretiens a donné lieu à une typologie de portraits permettant de rendre compte de phénomènes fréquents contribuant à l'exclusion plus qu'à l'intégration des élèves les plus éloignés de la culture légitime de l'école.

Les paragraphes qui suivent exposent ces modalités d'intervention mises en œuvre par les animateurs en service civique selon les lycées et leur contexte, les priorités des CPE où des chefs d'établissement énoncées plus haut.

### 3.1 Le lycée 1 : normaliser les élèves

La situation du lycée 1 conduit à faire exercer aux animateurs un rôle qui consiste à suppléer les CPE et assistants d'éducation. Sur le plan spatial, le bureau des animateurs se situe au cœur du pôle de la scolarité, en cohérence avec la mission qui leur est informellement confiée, tandis que formellement on attend d'eux qu'ils instaurent des relations de convivialité avec l'ensemble des élèves.

En conformité avec les missions informellement attribuées, les animateurs du lycée 1 se définissent en complémentarité des CPE et des assistants d'éducation : « *On a une position de médiateur, c'est-à-dire que les CPE, les assistants d'éducation ont beaucoup de travail et souvent [...]. C'est une échappatoire aussi pour eux de nous envoyer un élève qui pose problème* (Victor<sup>10</sup>, animateur).

10. Victor, issu de milieu enseignant, a décroché de l'université après deux échecs et a candidaté en vain en tant qu'assistant d'éducation. Ne voulant pas rester inactif en attendant l'année suivante et souhaitant s'engager pour « faire quelque chose d'utile aux autres et qui soit formateur pour moi aussi et qui me rapporte un peu de sous » (ligne 2), il a candidaté à un service civique auprès de l'Afev. Au moment de l'entretien, il a pour projet de postuler à nouveau comme assistant d'éducation ou bien comme animateur l'année prochaine (ligne 4).

Leurs comportements sont infléchis, d'une part, par la tendance à vouloir que leur travail soit complémentaire à celui des CPE ou des assistants d'éducation, mais aussi à celui des enseignants. Cette double attribution les conduit alors à reproduire, dans le même mouvement, le discours dominant du pôle de la scolarité à l'égard de certains enseignants (« *Faut aussi savoir qu'au lycée, y'a des profs qui hésitent pas à virer leurs élèves parce que [...] ils cherchent pas à les comprendre* ») et le discours des enseignants vis-à-vis des élèves les plus rétifs : « *Ça ne se passe pas parce qu'il n'est pas impliqué. [...] Après, c'est compliqué, car on a aussi les échos des profs ou des surveillants qui disent : "oui, mais Jim il n'a pas que des problèmes d'école, il touche déjà à la drogue et en gros il arrive, il est déjà défoncé"* » (Frédéric<sup>11</sup> animatrice dans le lycée à propos d'un élève).

Cette double posture est aussi visible dans d'autres arguments qui relèvent plus directement de la pratique pédagogique : « *Des fois, leurs profs leur donnent les devoirs au dernier moment dans le cours, donc ils n'ont pas le temps de le noter [...]. Ils ont quelque chose qui s'appelle le Pronote [...] où les profs sont sensés mettre les devoirs [...] les profs les mettent pas forcément.* ». Simultanément, ils recommandent aux élèves des interactions de compensation pour « *réparer la face* » (Goffman, 1973), c'est-à-dire en réhabilitant la valeur sociale positive des enseignants comme condition de la reprise de l'interaction en classe, en recommandant plusieurs stratégies, dont celle qui consiste à s'excuser auprès de l'enseignant désigné comme l'auteur d'une humiliation à leur égard.

En redoublant le discours des CPE, qu'ils acquièrent par imprégnation au pôle de la scolarité, les intervenants contestent l'autorité professorale dans un cadre précis. Ils confortent le CPE, en reconnaissant la nécessité fréquente d'interventions et de façon complémentaire aux mésusages des enseignants (de Pronote par exemple) ; dans le même temps, ils confortent la bonne volonté culturelle de l'élève en l'encourageant à reconnaître la légitimité de l'autorité pédagogique, en rendant visible ses efforts (ne pas réagir, s'excuser quand l'enseignant prononce des paroles blessantes) et par là même, ils légitiment le point de vue des enseignants. S'ils peuvent reproduire le discours, ils n'en partagent pas les contours et leur position reste basse. Ils participent que très rarement au début, puis plus du tout la fin, à la cellule de veille de l'établissement<sup>12</sup>, au service vie scolaire, à la communauté éducative dans l'établissement.

11. Frédérique, issue de milieu enseignant, a obtenu son Master enseignement à l'ESPE, mais a échoué deux fois au concours de professeur des écoles. Suite à ces deux échecs, elle projette, au moment de l'entretien, de se présenter aux mêmes concours dans des académies plus faciles d'accès, comme celles de Versailles et de Créteil. N'ayant pas de diplôme à préparer en attendant les épreuves des concours, elle a souhaité utiliser son temps libre en s'engageant dans le service civique à l'Afev.

12. Il s'agit du Groupe de Prévention du Décrochage Scolaire (GPDS) ou cellule de veille, c'est-à-dire une instance interne qui croise les regards par la réunion de différentes catégories de personnels afin de porter une analyse plus complète et de déboucher sur des réponses plus adaptées. Elle est composée et constituée du chef d'établissement ou de son adjoint, de l'infirmière scolaire, de l'assistante sociale, du Copsy (conseiller d'orientation psychologue), du CPE, et enfin du professeur principal qui souhaite faire part d'un cas particulier.

Cette division du travail et la mise à la périphérie des intervenants au niveau de l'action expliquent peut-être, en partie, leurs maladresses. Les actions envers les élèves les plus éloignés de l'école, dont rend compte un épisode, parmi d'autres, rapporté par Victor, révèlent la manière dont le dispositif participe aux ruptures scolaires, voire les accélèrent : « *La CPE est venue nous voir pour savoir si on pouvait le recevoir [un élève], (...) on est toujours volontaire pour recevoir des élèves (...) je suis allé le voir personnellement pour discuter un peu avec lui (...) l'instant d'après, il s'est enfui par la fenêtre* » (...) *c'était juste, c'était vers 16 heures et demie, c'était juste avant qu'on parte et euh, donc il se passe ça, nous on peut pas y faire grand-chose et donc on... on s'en va* ». Affecté, Victor y voit un conflit de légitimité et réitère ses actions envers le même élève : « *On s'en va, je le repère dans la cour et il allait vers le foyer donc, moi, pour qu'ils [les CPE] sachent où leur élève était, je suis allé retrouver la CPE pour... pour le... pour leur dire parce que c'est important, les liens de confiance avec l'équipe éducative aussi* ».

En s'affirmant du côté de l'ordre scolaire, en le démontrant par la dénonciation, les animateurs accroissent les sanctions des élèves les plus rétifs à l'école.

### 3.2 Le lycée 2 : des pratiques socialisatrices à visées correctives

Les animateurs étant mis à l'écart dans le lycée 2, leurs interventions se situent plutôt dans un registre autour de l'exposition du capital culturel élargie à l'incitation à la mobilité, en favorisant des déplacements en dehors du trajet quotidien école-foyer parental.

Ainsi Maud<sup>13</sup>, titulaire d'un BAFA (Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur) et d'un DUT (Diplôme universitaire de technologie) « carrières sociales », organise un déplacement collectif en dehors de l'établissement pour découvrir l'école des Beaux-Arts, un musée et un jardin botanique dans la capitale régionale, à 25 km. Les sorties peuvent sembler à but exclusivement ludique, mais les lieux où elles se déroulent nous en apprennent tout autant sur leur contenu, nous y reviendrons : « *On fait une sortie par mois [...]. On a fait la chasse aux œufs dans le Jardin des plantes, ça a hyper bien marché, y avait trois parcours, des énigmes, des jeux à faire [...]. On était tous déguisés [...]* ». La chasse aux œufs se déroule dans le jardin botanique, de distraction, et de conservation d'espèces. Situé dans le centre de l'agglomération, ce lieu est fréquenté par les résidents du quartier qui, en grande partie, habitent des hôtels particuliers.

13. Maud a passé le concours pour devenir assistance sociale, comme sa mère, mais, admissible aux épreuves orales, elle a renoncé pour reprendre une licence de sociologie, après avoir suivi une L1 de psychologie. En attendant l'année suivante, elle s'est dit qu'avec « *Beaucoup de temps libre (...), c'est l'occasion de faire mon service civique* ». De plus, elle voyait dans l'Afev une continuité à la fois dans le domaine et dans les valeurs : « *Ça ferait une continuité et ça correspondait totalement à mes valeurs (...), l'ouverture d'esprit et culturelle (...), le fait d'être en équipe, de travailler en équipe* ». Son projet à plus long terme reste dans le même domaine au sens large : « *Je sais dans quel domaine je veux travailler plus tard : dans le social, et aider les gens en difficultés, les accompagner.* »

Un autre exemple permet de dégager des objectifs socialisateurs : *On a fait une autre sortie cinéma, on choisit deux films au xx [cinéma d'arts et essai], un pour les plus grands, un pour les plus petits [...]. On a fait une visite du cinéma et une découverte sur le 7<sup>e</sup> art [...]* ». Le choix du lieu et du film traduit, comme précédemment, une oscillation entre culture populaire supposée et culture mieux valorisée par l'École. En effet, à la différence du multiplex, implanté dans des grandes surfaces commerciales de la périphérie, il s'agit non pas d'aller simplement au cinéma, mais de découvrir et d'apprécier « le 7<sup>e</sup> art » au cœur de la capitale régionale.

Culturellement éloignées de la commune de localisation du lycée et de la plus grande partie de son public, les sorties ne visent pas le simple plaisir ludique. Leur objectif est aussi tacitement socialisateur. Il passe par la reconnaissance d'une hiérarchie des loisirs et de leur légitimité, calquée sur le modèle scolaire. Dans le même temps, les sorties marquent le contraste entre culture populaire rurale et culture urbaine des classes moyenne et favorisée.

### 3.3 Le lycée 3 : précipiter les ruptures

La faible intégration des animateurs dans le collectif établissement s'observe dans les trois lycées, et de manière plus visible dans les lycées 2 et 3. Contrairement au lycée 1, où le bureau des animateurs se remplit à la demande des CPE, celui des deux autres lycées est plutôt vide. La capacité des animateurs à mobiliser autour de leur activité est objectivement faible. Alors qu'en entretien, les mêmes animateurs du lycée 3 déclarent avoir une activité intense, dans l'observation, l'ennui n'est jamais loin.

Au lycée 3, la mise à l'écart des animateurs dans le discours des CPE s'accompagne d'une mise à l'écart spatiale, leur bureau ayant été placé au sous-sol, au fond d'un couloir, après le baby-foot.

Écartés du domaine de la transmission culturelle comme de ceux de l'orientation ou du climat scolaire, les animateurs trouvent une possibilité d'autojustifier leurs actions d'intervention grâce à un élève en recherche de stage. Brian, plutôt porté sur « les tutos » (des petits tutoriels filmés portant sur des sujets très divers et postés sur le Web), a d'abord fréquenté l'AFEV pour échanger autour de techniques vidéo, puis a connu un accompagnement serré de la part des animateurs pour sa recherche de stage en entreprise. Brian semble au départ en confiance, puis les exigences de plus en plus scolaires des animateurs liées à son CV, sa lettre de motivation, l'éloignent durablement du dispositif : « *ça fait deux semaines qu'on travaille ensemble sur une recherche de stage pour l'année prochaine et cet été (...), mais il donne même pas du sien pour la lettre de motivation, la création de son CV* » (Denise<sup>14</sup>,

14. Denise a passé deux années en licence de langues interrompues par deux années à l'étranger, une année sabbatique en Amérique latine et une pour travailler en Martinique. Déçue par les modalités d'enseignement à l'université, elle projette une réorientation et de s'inscrire dans un CAP de chapellerie. Ayant eu « *des retards au niveau des inscriptions* » (ligne 4), elle « *recherchait quoi faire* » et « *trainait pas mal au local de l'Afèv* » du fait qu'elle y avait une « *très bonne copine qui était là en tant que bénévole* » (ligne 2). À plus long terme, elle sou-

animatrice). Le prétexte des vidéos pour l'attirer et l'amener à un travail scolaire encadré (accepter le contrôle de l'orthographe, recommencer, se relire, faire preuve de réflexivité) a sans doute contribué au décrochage de l'élève certainement pas complètement dupe de la ruse, et dont le parcours par la suite est de plus en plus marqué par l'absentéisme « *il a pris une tournure dernièrement et on sait pas trop pourquoi (...) il arrive systématiquement en retard* » (Denise). Il dira par la suite en entretien ne plus vouloir fréquenter les animateurs.

La forme de relation entre Brian et les animateurs repose assez visiblement sur la mission que se donnent ces derniers : scolariser Brian. Ici l'enjeu est fort pour les acteurs associatifs. Il s'agit en effet pour eux d'être reconnus comme participant de la réussite scolaire des élèves de l'établissement. Cette reconnaissance dépend du succès de l'action ; c'est pourquoi Brian doit réussir. Au moment de la prise en charge de l'élève par les membres de l'AFEV, l'ensemble de la communauté éducative disait ne pas savoir « *quoi en faire* ». Réussir avec Brian visait explicitement la reconnaissance d'une faculté du dispositif un moment entrevue. Il s'agissait, par le biais de la réussite de l'action, de montrer les limites de l'expertise pour en revenir aux catégories indigènes des « *qualités humaines et authentiques* » (Antoine<sup>15</sup>, animateur proche de Brian). L'échec de l'action a non seulement précipité la rupture de Brian d'avec l'école, mais s'est accompagné d'une description très personnalisée de l'élève de la part des animateurs.

## Conclusion

L'originalité du propos est de montrer en quoi chacune des étapes de la mise en place du dispositif contribue à l'échec des objectifs annoncés.

La mobilisation d'une méthodologie d'enquête ethnographique a permis d'étudier à un degré fin de granularité des logiques d'acteurs à trois niveaux (celui des concepteurs, celui des acteurs traditionnels de l'école, et de néo-intervenants en milieu scolaire dans trois lycées professionnels). Le couplage de la théorie de la négociation et de l'analyse du discours a permis de formuler des indices relatifs à la co-construction de normes, de valeurs à la genèse du dispositif, et de rendre compte des discours produits selon les statuts des individus dans des contextes sociaux variés.

---

haite rester en lien avec le secteur associatif mais dans un autre domaine, plus proche des milieux artistiques.

15. Antoine, issu de milieu cadre supérieur dans le secteur privé, par ses parents, a enchaîné un BTS « *dans le social* », dont il dira plus loin qu'il s'agit d'un BTS « *SP3S, Secteur et prestations des services sanitaires et sociaux* » et cinq stages diversifiés du point de vue des employeurs, mais aussi sur le plan géographique : « *J'ai fait des stages, beaucoup, à Sarguemines, c'est dans le 57 en Moselle, en mission locale avec une conseillère en insertion, professionnelle et dans le logement et j'ai fait un stage avec des éducateurs de rue toujours dans le 57, et voilà, après, j'ai eu des expériences avec les maisons de retraite, avec les restos du cœur, et la croix rouge.* »



Les analyses montrent que sans la construction d'accords explicites dans la structuration et le fonctionnement d'un collectif pour la mise en place de tels dispositifs, les principaux bénéficiaires perdent.

C'est le cas de la Région. L'absence de dialogue avec les acteurs des établissements ne lui permet pas d'envisager la complexité des différences inter-établissement, et ainsi d'élaborer des solutions au cas par cas selon des besoins identifiés.

Les établissements perdent puisqu'ils sont contraints d'accueillir un dispositif imposé et de s'en accommoder. Ils tentent alors de faire des animateurs, dans le meilleur des cas, des suppléants de l'ordre scolaire, ou à défaut de s'en défaire.

De tels éléments de départ créaient des contextes d'action défavorables aux animateurs. Arrivés sur le terrain dans le cadre d'une politique d'insertion, ils sont au quotidien très souvent livrés à eux-mêmes au sein des établissements. Les injonctions contradictoires, entre l'encouragement de la Région et de l'association conjuguées avec leur subordination ou leur mise à l'écart des équipes éducatives, les conduisent à osciller entre deux tendances : scolariser des formes de convivialité (les loisirs, les discussions informelles, voire la distribution de chocolats ne sont jamais sans but) pour *normaliser* les élèves, et en cas d'échec, précipiter les ruptures scolaires. De façon déclarative, deux élèves dans ce cas ont été identifiés par les équipes éducatives : Jim et Brian, dans deux établissements distincts.

L'enquête montre ainsi que les formes de conflictualité, voire les idéologies éducatives ou d'emploi qui s'actualisent dans le dispositif conduisent à produire les effets adverses à ceux affichés.

Nos conclusions sont certes fondées sur des observations intensives et des entretiens menés dans trois lycées professionnels à l'occasion d'une expérimentation. En conséquence le propos ne concerne qu'un nombre de cas limités. Elles nous semblent néanmoins valoir au-delà de ces établissements. Les travaux de Cadet (Cadet et al., 2000) mais aussi ceux Guitton (2000), ou encore Champy-Remoussenard (2004) pour n'en citer que quelques-uns sur le dispositif « emplois-jeunes » possèdent des points de convergences avec les nôtres, et invitent à des comparaisons plus systématiques d'une part et massives d'autre part en vue de mieux cerner de tels effets.

## ■ Bibliographie

- Armand A., Bisson-Vaivre C. & Lhermet P. (coord.) (2013), *Agir contre le décrochage scolaire : alliance éducative et approche pédagogique repensée*, Rapport Inspection générale de l'Éducation nationale & Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche.
- Attarça M. & Chomienne H. (2013), « Les chefs d'établissements publics scolaires français face aux enjeux de la nouvelle gestion du système éducatif », *@GRH*, 9, (4), pp. 35-66.
- Barrère A. (2013), « Les établissements scolaires à l'heure des dispositifs », *Carrefours de l'éducation*, 361, vol. 2/361, pp. 9-13.
- Ben Ayed C. (2009). *Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttes locales*, Paris, PUF.
- Bernard P.-Y. (2011), *Le décrochage scolaire*, Paris, PUF.
- Bezès P. (2009), *Réinventer l'État. Les réformes de l'administration française (1962-2008)*, Paris, PUF.
- Blaya C. (2013). « Le décrochage scolaire dans les pays de l'OCDE », *Regards croisés sur l'économie*, 2, pp. 69-80.
- Bourdieu P. (1978), « La jeunesse n'est qu'un mot. Entretien avec Anne-Marie Métaillé », paru dans *Les jeunes et le premier emploi*, Paris, Association des Ages, pp. 520-530. Repris in *Questions de sociologie*, Paris, Éditions de Minuit, Ed. 1992, pp. 143-154.
- Boutet J. & Maingueneau D. (2005), « Sociolinguistique et analyse de discours : façons de dire, façons de faire », *Langage et société*, 114, (4), pp. 15-47.
- Bruno F., Félix C., Saujeat F. (2017), « L'évolution des approches du décrochage scolaire », *Carrefours de l'éducation*, 43(1), pp. 246-271.
- Bruno F., Méard J. & Walter E. (2013), « Les dispositifs français de lutte contre le décrochage scolaire en collège : ce qui est prescrit et ce qui est mis en œuvre », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 42(4), pp. 439-459.
- Bourquelot L. & Derouet J.-L. (1994), « Les territoires désajustés », in Charlot B. (dir), *L'École et le Territoire*, Paris, Armand Colin.
- Broccolichi S., Ben Ayed C., Mathey-Pierre C. & Trancart D. (2007), « Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite des élèves », in *Mesurer les inégalités sociales de scolarisation : méthodes et résultats*, *Éducation et formations*, ministère de l'Éducation nationale, pp. 31-48.

- Cadet J.-P., Diederichs-Diop L., Fournié D. & Guitton C. (2000), « Aide-éducateur : quel avenir pour la fonction, quel devenir pour les jeunes ? », Documents Céreq, série « Évaluation », n° 151, septembre.
- Carion F. (2010), « La communication associative », *Communication*, Vol. 28/1, pp. 193-206.
- Chamboredon J.-C. (1966), « La société française et sa jeunesse », in Darras (dir.), *Le Partage des bénéfiques. Expansion et inégalité en France*. Préface de Gruson C., Paris, Éditions de Minuit, « Le sens commun ».
- Champy-Remoussenard P. (2004), « Emplois-jeunes : les compétences «relationnelles» en question », in Champy-Remoussenard P. et Meyer V. (sous la direction de), *Être employé-jeune et après ?*, Presses universitaires de Nancy, pp. 145-161.
- Commission européenne, Direction générale de l'Éducation et de la Culture (2005), *Study on access to education and training, basic skills and early school leavers. Lot 3: Early school leavers, final report*.
- Dutercq Y., Gather Thurler M. & Pelletier G. (Dir) (2015), *Le leadership éducatif : Entre défi et fiction*, Louvain-la-Neuve, Belgique, De Boeck Supérieur.
- Frandji D., Demeuse M., Greger D. & Rochex J.-Y. (2009), *Comparaison des politiques d'éducation prioritaire en Europe*, Rapport de recherche pour la Commission européenne, programme Socrates 2, Lyon, INRP.
- Guitton C. (2000), « La professionnalisation, nouvelle catégorie de l'intervention publique », *Formation Emploi*, n° 70, septembre.
- Guiliani F., Payet J.-P (2014), « Introduction. Les logiques scolaires de la proximité aux familles », *Éducation et Sociétés*, 5-141, pp. 74-85.
- Goffman E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne 1, La présentation de soi* / Erving Goffman, trad. de l'anglais par Alain Accardo, Paris, Éditions de minuit (1992), cop. 1973.
- Hood C. (1991), "A Public Management for All Seasons?", *Public administration*, 69, pp. 3-19.
- Kakpo S., Netter J. (2013), « L'aide aux devoirs. Dispositif de lutte contre l'échec scolaire ou caisse de résonance des difficultés non résolues dans la classe », *Revue française de pédagogie*, 182, pp. 55-70.
- Kotler P. & Zaltman G. (1971), "Social marketing: An approach to planned social change", *Journal of Marketing*, 35, pp. 3-12.
- Minassian L. (2017), « Un exemple d'alliance éducative en lycée professionnel : un effet incertain sur le climat scolaire », in Ferréol G. (dir.), *Climat scolaire et décrochage*, Bruxelles, E.M.E. Intercommunication.

- Millet M., Thin D. (2017), « Ni gêneurs, ni partenaires, mais sous pression institutionnelle. Les familles d'élèves en ruptures scolaires », *Administration et Éducation*, 153(3), pp. 81-85.
- Millet M & Thin D. (2005), *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, Presses universitaires de France, série « Le lien social ».
- Payet J.-P. (1997), « Le 'sale boulot' » : Division morale du travail dans un collège en banlieue. *Les Annales de la recherche urbaine*, *L'école dans la ville*, 75, pp. 19-31.
- Pirone F. & Rayou P. (2012), « Nouveaux internes, anciens décrocheurs : de l'évolution de la forme scolaire », *Revue française de pédagogie*, 179, pp. 49-62.
- Pollitt C. & Bouckaert G. (2011), *Public Management Reform: A Comparative Analysis – New Public Management, Governance, and the Neo-Weberian State*, Oxford: University Press.
- Pont B., Nusche D. & Hopkins D. (2008), *Améliorer la direction des établissements scolaires*, Rapport OCDE.
- Rey O. (2013), « Décentralisation et politiques éducatives », *Dossier d'actualité Veille et Analyses IFÉ*, n° 83, avril, Lyon, ENS Lyon.
- Schmoll P. (1996), « Production et interprétation du sens : la notion de contexte est-elle opératoire ? », *Scolia*, 6, pp. 35-255.
- Strauss A. (textes réunis par Isabelle Baszanger) (1992), *La Trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L'Harmattan.
- Strauss A. (1978), *Negotiations. Varieties, contexts, processes and social order*. San Francisco, Jossey-Bass publishers.
- Wieser F. (1901), *Über die gesellschaftlichen Gewalten [Des pouvoirs sociaux]*, Prague, Presses Universitaires Carl Ferdinand.
- Weber M. (2013), *La domination*, Paris, La Découverte, coll. « Politique & sociétés », (édition augmentée 1914).

# Quel rôle pour le marché du travail local sur le risque de décrochage scolaire ?

VANESSA DI PAOLA

*Économiste, Aix-Marseille Université, Centre national de la recherche scientifique, Laboratoire d'économie et de sociologie du travail, Centre associé régional Céreq*

STÉPHANIE MOULLET

*Économiste, Aix-Marseille Université, Centre national de la recherche scientifique, Laboratoire d'économie et de sociologie du travail, Centre associé régional Céreq-Institut régional du travail*

---

## Résumé

### ■ Quel rôle pour le marché du travail local sur le risque de décrochage scolaire ?

Le décrochage scolaire, au-delà des caractéristiques des individus, dépend de celles du territoire, saisi ici par la zone d'emploi. Ainsi, pour les jeunes ayant quitté l'école en 2010, la mise en œuvre de modèles multiniveaux révèle que résider dans des zones où la norme sociale est à la poursuite d'études réduit le risque de décrochage. Si le poids de l'apprentissage limite ce risque, l'existence de perspectives d'emploi peu qualifié l'accroît. Enfin, un taux de chômage juvénile élevé inciterait les jeunes à quitter l'école sans diplôme ; cet effet serait amplifié pour les jeunes issus de milieux défavorisés.

**Mots clés :** abandon des études, marché local du travail, approche locale, zone d'emploi, origine scolaire, origine sociale

---

## Abstract

### ■ What role for the local labor market on the risk of school dropouts?

By estimating multilevel models, we show that the characteristics of the local labor market affect the risk of dropping out of school leavers in 2010, even if the individual characteristics remain the most important. Thus, living in employment areas where the social norm is to pursue studies reduces the risk of dropping out. Similarly, the weight of apprenticeship contracts limits this risk, but the existence of subsidized jobs opportunities increases it. Finally, a high youth unemployment rate encourages young people to leave school without a diploma and this effect is amplified for young people with low socio-economic backgrounds.

**Keywords:** drop out, local labour market, local approach, employment catchment area, former schooling, social origin

*Journal of Economic Literature: I 28 ; I 38*

Traduction : *Auteurs.*

## Introduction

La lutte contre le décrochage scolaire constitue un enjeu majeur au niveau européen comme national<sup>1</sup>. Le « décrochage scolaire » est défini de manière institutionnelle dans le code de l'Éducation. Celui-ci fixe une norme d'achèvement de la scolarité, à savoir achever au minimum avec succès des études secondaires complètes. Le décrochage renvoie donc aux situations d'élèves ayant dépassé l'âge de la scolarité obligatoire sans avoir atteint cette norme.

Le décrochage est un processus multifactoriel combinant des facteurs individuels, scolaires, sociaux et contextuels (Bernard, 2011). À ce jour, de nombreuses recherches ont identifié qui sont les élèves qui décrochent, en distinguant les facteurs relatifs à l'élève et à son environnement familial (Afsa, 2013), de ceux relatifs à l'institution scolaire (Khouaja & Moullet, 2016 ; Rumberger, 2004).

En outre, les parcours et la réussite scolaire des élèves présentent des inégalités entre espaces géographiques. Ainsi, par exemple, les jeunes habitant en zone urbaine sensible (ZUS) quittent davantage l'école sans avoir obtenu de diplôme (Couppié & Gasquet, 2011). Broccolichi & al. (2007) montrent qu'il existe des parcours différenciés en fonction des départements. À un niveau plus fin encore, le local, saisi *via* le quartier, influence la réussite scolaire des élèves au travers d'effets de voisinage (Goux & Morin, 2007 ; Leventhal & Brooks-Gunn, 2000). Boudesseul & al. (2014) mettent quant à eux en correspondance précarité sociale, économique et culturelle des cantons et zones à risque de sortie précoce de la formation initiale.

De ces travaux, on retient que la caractérisation socio-économique d'un territoire est en lien avec la proportion de jeunes qui y résident et sont sortis du système éducatif sans diplôme. Ainsi, la prise en compte du contexte territorial local pourrait améliorer la connaissance des facteurs de risque du décrochage.

Quelle que soit l'unité territoriale, le constat est que plus les ressources sur le territoire sont nombreuses et plus les élèves y sont avantagés en termes de réussite scolaire. Parmi ces ressources, l'offre de formation territoriale joue un rôle déterminant. En effet, selon sa diversité et son abondance, elle contribue à la persévérance scolaire (Miconnet, 2016) ou aux motifs de décrochage (Bell & Bernard, 2016) et ce, en particulier pour ceux qui présentent le plus de difficultés scolaires.

Mais au-delà du contexte éducatif territorial, c'est le contexte économique, en matière d'emploi notamment, qui peut influencer le risque de décrochage des jeunes en difficulté scolaire. En effet, l'abondance des offres locales d'emploi ou au contraire le

---

1. Voir par exemple, la « Stratégie Europe 2020 » ou le plan d'action mis en œuvre en 2014 par la ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche : « *Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire* ». Par ailleurs, cet article est issu d'un programme de l'Agence nationale de la recherche - convention ANR-14-CE30-0009.

manque de débouchés peuvent l'une comme l'autre participer au processus de décrochage scolaire (Glasman, 2014). Parce que la majorité des décrocheurs sont issus de filières courtes de la voie professionnelle et que cette orientation vise une entrée rapide sur le marché du travail, on peut penser que ces jeunes sont particulièrement sensibles à la dynamique du marché du travail local.

En définitive, des caractéristiques des marchés du travail locaux peuvent avoir un impact direct sur le risque de décrochage. Il convient donc, dans l'évaluation de ce risque, de prendre en compte non seulement les effets individuels, comme cela est fait usuellement, mais également les effets territoriaux et leurs éventuelles interactions avec les caractéristiques des jeunes.

Ainsi, cela revient à poser trois questions successives. En premier lieu, dans quelle mesure le décrochage dépend-il des caractéristiques des jeunes, notamment le parcours scolaire, le sexe ou encore l'origine sociale ? En deuxième lieu, dans quelle mesure le contexte local, en particulier la dynamique du marché du travail, agit-il sur le risque individuel de décrocher ? En dernier lieu, les effets des caractéristiques des jeunes varient-ils en fonction du contexte local, à savoir les origines sociales des jeunes jouent-elles un rôle différent sur le risque de décrocher selon le dynamisme local en matière d'emploi ?

On s'intéresse ainsi aux possibles effets différenciés des caractéristiques des jeunes selon le territoire. Une modélisation multiniveau<sup>2</sup> où la hiérarchie des facteurs est prise en compte parce que les données sont hiérarchiques ou emboîtées – les individus sont « emboîtés » dans des contextes locaux – permet de répondre à ces interrogations.

L'unité territoriale retenue est celle de la zone d'emploi, définie par l'Insee comme « *un espace géographique à l'intérieur duquel la plupart des actifs résident et travaillent, et dans lequel les employeurs sont susceptibles de trouver l'essentiel de la main-d'œuvre nécessaire pour occuper les emplois offerts* ».

Cet article a donc pour ambition d'éclairer la nature des liens qui existent entre les caractéristiques d'un territoire et le décrochage scolaire individuel, en se centrant sur le rôle que peut jouer le marché du travail local sur le risque de quitter l'école prématurément. En particulier, parmi ce qui caractérise le marché du travail local, on se demande quels sont les facteurs qui pourraient pousser les jeunes à décrocher (*pull factors*) et ceux qui, au contraire, les maintiennent attachés à l'institution scolaire (*push factors*).

La première partie mentionne les travaux quantitatifs récents quant au lien entre les contextes locaux, en particulier celui du marché du travail, et le risque individuel de décrocher. La partie suivante présente les données de l'enquête Génération 2010 du Céreq, l'unité territoriale des zones d'emploi retenue dans l'analyse, ainsi que les

2. Il s'agit d'estimer un modèle où la variable dépendante individuelle est expliquée à la fois par des variables individuelles (de niveau 1) et contextuelles (de niveau 2) (Raudenbush & Bryk, 2002).

choix méthodologiques opérés. Les résultats présentés dans la dernière partie montrent qu'au-delà des caractéristiques individuelles, la dynamique du marché du travail a des effets avérés qui interagissent avec le rôle des origines sociales.

## 1 | Décrochage : des caractéristiques individuelles à celles des contextes locaux

Les facteurs de décrochage scolaire qui relèvent des élèves et de leur environnement familial sont largement identifiés dans la littérature. En effet, le décrochage tient de la concomitance de facteurs scolaires et de facteurs sociaux (Glasman & Oeuvarard, 2004). La faible performance scolaire contribue ainsi à accroître le risque de décrochage (Afsa, *op. cit.* ; Dardier & al., 2013 ; Broccolichi & Larguèze, 1996). À l'issue de la 3<sup>e</sup>, avoir son premier vœu d'orientation contrarié, témoin possible d'une offre de formation limitée, favorise le décrochage (Afsa, *op. cit.*) ou traduit une moindre motivation des élèves à persévérer (Bell & Bernard, *op. cit.*). Khouaja & Moulet (*op. cit.*) montrent, pour leur part, que bénéficier d'une bourse sur critères sociaux incite à la poursuite d'études.

En outre, de nombreux travaux montrent que l'origine sociale défavorisée contribue à expliquer la sortie sans diplôme du système éducatif. Afsa (*op. cit.*). Ainsi, Dardier & al. (*op. cit.*) soulignent que les jeunes en situation de décrochage sont en effet plus souvent des enfants d'ouvriers. De plus, un faible niveau d'études des parents, notamment de la mère (Caille, 2000, 2014), ainsi que la monoparentalité de la famille (Dardier & al., *op. cit.*) ou encore son origine mixte ou immigrée (Afsa, *op. cit.*) constituent aussi des facteurs explicatifs du décrochage. Enfin, en France comme ailleurs, les garçons décrochent plus fréquemment que les filles (Blaya, 2012 ; Hayden & Blaya, 2008 ; DEPP, 2010).

De manière similaire aux travaux sur les effets « écoles » (Bryk & Thum, 1989 ; Rumberger, 1995), les marchés du travail locaux peuvent être considérés comme des contextes qui facilitent ou contraignent les choix individuels, à savoir ici la décision de quitter l'école.

À ce jour et à notre connaissance, aucune contribution à partir de données quantitatives et recourant à une méthodologie économétrique adaptée n'existe sur données françaises pour expliquer le risque de décrochage des jeunes par le contexte économique local.

Pourtant, pour d'autres pays, il existe des travaux traitant de l'impact sur le décrochage scolaire des conditions du marché du travail et plus rarement des marchés du travail locaux. Ces travaux distinguent entre les facteurs attachant les jeunes à l'école (*push factors*) et les facteurs les incitant au contraire à la quitter (*pull factors*) (Borgna & Struffolino, 2017). L'arrêt prématuré des études est notamment influencé par l'environnement économique et la lecture qu'en font les jeunes et leur famille. Ainsi, un même contexte du marché du travail local peut en réalité être un *push* ou *pull factor* selon cette lecture.



Une part non négligeable de jeunes déclare avoir quitté l'école par « *attrait de la vie active* » (Bernard & Michaut, 2016). Leur arrêt d'études est donc, entre autres, lié aux chances qu'ils estiment de trouver un emploi.

Ainsi, le contexte favorable du marché du travail accroît, dans une approche beckerienne, le coût d'opportunité de la poursuite d'études : l'alternative à l'école est d'autant plus attractive que le chômage est faible, puisque les chances d'obtenir un emploi sont grandes. De ce point de vue, un marché du travail offrant des perspectives d'emploi est plutôt un facteur incitatif à quitter l'école (*pull factor*).

En particulier, l'abondance d'emplois peu qualifiés rend la recherche d'emploi possiblement plus fructueuse et donc augmente la probabilité des jeunes de quitter l'école même sans diplôme<sup>3</sup>. Dans cette logique, un marché du travail dégradé – de faibles perspectives d'emplois peu qualifiés – est un facteur incitant à rester à l'école (*push factor*) dans la mesure où les faibles opportunités d'embauche laissent peu d'espoir de trouver un emploi. *A contrario*, un taux de chômage élevé pourrait être perçu comme un indicateur de faible rendement futur escompté de l'investissement dans l'éducation. Par conséquent, il découragerait les poursuites d'études dans le secondaire ou encore augmenterait le risque de décrochage, faisant du marché du travail dégradé – vu par un taux de chômage élevé – un *pull factor*.

Ainsi, en Espagne, Aparicio (2010) met en évidence que l'essor du secteur de la construction, en modifiant significativement les perspectives d'emploi des hommes faiblement éduqués, a eu pour effet d'agir positivement sur leur décision de décrocher de l'école. De même, s'agissant du marché du travail local, Black & al. (2005) montrent que l'accroissement de l'offre d'emploi peu qualifié augmente le coût d'opportunité de l'éducation et donc incite à l'arrêt prématuré des études. Rees & Mocan (1997) montrent qu'un taux de chômage élevé correspond à une part moindre de décrocheurs dans l'enseignement secondaire au sein des différents districts de l'État de New-York. Peraita & Pastor (2000) confirment, quant à eux, que la probabilité de décrocher est inversement reliée au taux de chômage juvénile régional en Espagne. Le chômage inciterait donc plutôt à la poursuite d'études (effet *push*).

Au contraire, au Royaume Uni, Micklewright & al. (1990) montrent qu'un taux de chômage régional élevé n'a pas d'effet incitant à rester à l'école (*push*). Ainsi, même si les auteurs observent la hausse conjointe de la part des jeunes restant à l'école au-delà de la scolarité obligatoire et du taux de chômage, au cours des années 80, ils montrent que ce n'est pas l'élévation de ce dernier qui cause l'augmentation des poursuites d'études.

Pour autant, il semble que les résultats soient sensibles aux indicateurs retenus. Par exemple, Petrongolo & San Segundo (2002) montrent des résultats nuancés selon qu'il s'agit du taux de chômage des jeunes ou de celui des adultes : si quand le taux de chômage juvénile s'accroît, la poursuite d'études augmente, en revanche, la relation est inverse pour le taux

3. Le décrochage scolaire est pour autant souvent subi, notamment quand il découle de l'exclusion des élèves ou de leurs orientations contrariées par exemple.

de chômage des adultes. Il existe également d'autres travaux concluant à l'absence d'effet significatif de l'état du marché du travail sur les taux de décrochage, comme ceux de Warren & Lee (2003) à partir de données longitudinales américaines. Plus récemment, Simon (2015) met aussi en évidence le fait que l'effet du marché du travail local sur le risque de décrochage dépend de l'indicateur retenu. La plupart des travaux mobilisent le taux de chômage local. Cet indicateur a un effet négatif faible, voire non significatif, sur les données norvégiennes sur le risque de décrocher. En revanche, les variations entre régions des taux de sortie des jeunes du chômage vers l'emploi jouent un rôle substantiel, les probabilités de décrochage étant d'autant plus fortes que ces taux sont élevés.

La caractérisation d'un contexte local au-delà du seul marché du travail influe les comportements de décrochage. En témoignent Boudesseul & al. (*op. cit.*) qui mettent en lien des indicateurs de précarité économique, sociale, mais aussi culturelle, avec le niveau de décrochage scolaire par canton. Quant à McNeal (2011), il propose de caractériser le marché du travail à partir de différents registres pour comprendre comment celui-ci agit sur le décrochage. En particulier, il retient, d'une part, le taux de décrochage du territoire pouvant agir comme une norme sociale, faisant du décrochage une situation acceptable pour chacun lorsqu'il est fréquent sur le territoire ; d'autre part, le taux de chômage et la part des emplois dans l'industrie, pour traduire les perspectives d'emploi. Sur un découpage du territoire semblable à la définition des zones d'emploi, il souligne que le poids du décrochage accroît le risque individuel, que la part des emplois dans l'industrie est sans effet, mais qu'un taux de chômage élevé a un effet *push* diminuant le risque d'abandon de l'enseignement secondaire aux États-Unis. Ce dernier effet varie selon le statut socio-économique des élèves.

Ainsi, ces travaux témoignent de l'impact que peut avoir le contexte des marchés du travail locaux sur le décrochage scolaire, tout en accordant une attention particulière aux indicateurs retenus parmi ceux disponibles.

## 2 | Des décrocheurs aux territoires : définitions et mesures

Au regard de la définition institutionnelle retenue – à savoir achever au minimum avec succès des études secondaires complètes –, sont considérés comme décrocheurs les élèves arrêtant leur formation initiale avant d'avoir terminé avec succès le cycle d'enseignement du secondaire dans lequel ils étaient engagés. Le dénombrement des décrocheurs est sensible aux données mobilisées (Bernard, 2015), de sorte que l'ampleur du phénomène varie sensiblement selon que l'on recourt à des données administratives de l'Éducation nationale, à des données représentatives de la population en âge de travailler ou encore à des données issues d'enquêtes d'insertion.

Dans cet article, on recourt à l'enquête Génération du Céreq (cf. **encadré 1**), qui porte sur l'ensemble des sortants du système éducatif en 2010. Les décrocheurs sont alors définis

comme les jeunes de plus de 16 ans sans aucun diplôme (à l'exception du diplôme national du brevet) en 2010, sans poursuite d'études ni en alternance l'année suivante. Ainsi, les jeunes en situation de décrochage sont à la fois ceux ayant poursuivi un cursus jusqu'à la classe terminale, mais non diplômés, ils sont alors dits *qualifiés*, et d'autres ayant abandonné le cursus plus tôt, ils sont dits *non qualifiés*. L'information sur le fait d'avoir abandonné son cursus en classe terminale ou non permet de savoir si les jeunes qui décrochent sont qualifiés ou non.

Les décrocheurs représentent ainsi 16 % de l'ensemble de la Génération 2010<sup>4</sup> (cf. **tableau A1**). Après avoir cerné la population de référence, cette partie décrit les caractéristiques des jeunes qui décrochent, celles de la population de référence et enfin celles des zones d'emploi.

**Tableau A1. Niveaux de sortie des jeunes décrocheurs ou diplômés du secondaire en 2010 (%)**

Niveau de sortie	Décrocheurs	Diplômés du secondaire en 2010
Classe de 3ème	16	0
CAP-BEP	50	27
Bac pro	8	33
Bac techno	9	7
Bac générale	7	5
Autres (*)	11	28
Ensemble	<b>16 (**)</b>	<b>43 (**)</b>
Effectifs (non pondérés)	3 480	13 490

Champ : Jeunes sortants du système éducatif sans diplôme, diplômés du secondaire.

(\*) : Il s'agit principalement de jeunes intégrant des formations de niveau bac + 2 autres que des Brevets de technicien supérieur ou des Diplômes universitaires de technologie, qui acceptent des jeunes non bacheliers (écoles privées d'art...).

(\*\*) : Les jeunes décrocheurs représentent 16 % de la cohorte en 2010 ; les jeunes qui sortent diplômés de l'enseignement secondaire représentent 43 % de cette cohorte.

CAP-BEP : respectivement Certificat d'aptitude professionnelle et Brevet d'études professionnelles.

Source : Enquête Génération 2010.

4. Selon le périmètre de la définition du décrochage, on trouve des taux sensiblement différents, comme le souligne le dossier de synthèse sur le décrochage scolaire du Conseil national d'évaluation du système scolaire (2017). Il est de l'ordre de 10 % en 2011, si l'on retient le taux de sortants sans diplôme à partir des enquêtes Emploi, d'environ 13 % en 2007 quand il s'agit des taux de sortants précoces à partir des données *Repères et références statistiques*, de l'ordre de 24,7 % en 2013 pour la part des non-diplômés parmi les 15-24 ans non scolarisés, à partir des données du recensement de la population. Enfin, les données ministérielles (Système interministériel d'échange d'information, SIEI) visant à identifier les décrocheurs ne sont pas toujours fiables, car elles peuvent inclure des jeunes diplômés abandonnant une nouvelle formation (Bernard, 2017).

### Encadré 1. L'enquête Génération 2010 du Céreq

Cette enquête vise à étudier l'accès à l'emploi des jeunes sortis du système éducatif en 2010, quel que soit leur niveau de formation. L'interrogation rétrospective de quelques 33 000 jeunes est représentative des 708 000 ayant quitté pour la première fois le système éducatif cette année-là. L'enquête porte sur les trois premières années qui suivent leur sortie de formation initiale. Elle recueille des informations sur leurs caractéristiques sociodémographiques, leurs parcours scolaires et leurs trajectoires sur le marché du travail.

Les informations relatives au parcours scolaire concernent : le niveau de la classe de sortie, le fait d'être dans l'année terminale du cycle, l'âge en sixième – permettant d'approcher l'existence de redoublement dans le primaire –, le fait d'avoir été orienté selon son premier vœu après la troisième, le fait de bénéficier d'une bourse d'études sur critères sociaux, le fait d'avoir préalablement interrompu sa scolarité. S'y ajoute l'information sur le fait de disposer d'une aide ou d'un soutien en cours de scolarité. Enfin, les motifs d'arrêt des études sont également disponibles.

L'information collectée sur l'environnement familial renseigne sur les niveaux d'études de chacun des deux parents, leur situation au regard du marché du travail à la fin des études, la catégorie socioprofessionnelle de chacun, l'origine géographique, le fait de résider en ZUS (Zone d'éducation prioritaire) à la fin des études.

## 2.1 Décrocheurs vs non décrocheurs : quelle population de référence ?

Pour traiter du risque individuel de décrocher se pose, en premier lieu, la question de la population de référence, à savoir les « non décrocheurs ». Les données Génération ne sont pas construites pour traiter de ce sujet et rendent donc cette question épineuse.

En effet, idéalement, la population témoin à celle des décrocheurs devrait être constituée de jeunes qui poursuivent leurs études l'année suivante (et peut-être au-delà encore) par rapport à l'année où les décrocheurs arrêtent leur scolarité. Or, l'enquête Génération rassemble des jeunes qui tous ont achevé leurs études une année donnée. Par rapport aux sortants sans diplôme en 2010, les sortants diplômés ont certes décidé de poursuivre, mais antérieurement : nous n'avons donc pas au même moment deux jeunes, l'un ayant décroché et l'autre poursuivant son cursus, mais un jeune ayant quitté l'école sans avoir aucun diplôme<sup>5</sup> et un autre l'ayant quitté en étant titulaire d'au moins un diplôme.

On ne peut envisager de comparer les jeunes en rupture de scolarité sans aucun diplôme en 2010 à l'ensemble des diplômés sortant du système éducatif cette année-là. Il nous faut opérer un tri parmi ces sortants diplômés. Pour se rapprocher de la population de référence souhaitée, on cherche à identifier les jeunes qui ont débuté leur scolarité en même temps que ceux en situation de décrochage, afin que leur décision de décrocher *versus* de poursuivre ait été prise à moment proche. Un premier choix est de retenir les jeunes d'une

5. Autre que le Diplôme national du brevet, cette précision ne sera plus systématiquement faite.

même classe d'âge, celle des 16-20 ans<sup>6</sup>. Une alternative est de confronter les décrocheurs à ceux qui ont achevé avec succès leur cursus dans l'enseignement secondaire, à quelque moment que ce soit.<sup>7</sup>

Ces deux populations de référence alternatives présentant de grandes similitudes dans leurs caractéristiques, on retient comme population témoin celle des jeunes diplômés du secondaire. En effet, non seulement cette condition est moins restrictive que celle de l'âge, mais l'enquête est construite pour être représentative des niveaux de sortie du système éducatif : les jeunes enquêtés sortant sans diplôme, comme les diplômés du secondaire de l'échantillon sont ainsi représentatifs des jeunes du système scolaire à ces deux niveaux.

## 2.2 Qui sont les décrocheurs ?

Les caractéristiques individuelles et scolaires des décrocheurs, d'une part, et celles relatives à leur environnement familial, d'autre part, confortent les connaissances déjà établies (cf. **tableaux A1, A2 et A3**, ces deux derniers tableaux figurant en en annexe de la version électronique de l'article)<sup>8</sup>. En effet, les filles sont moins nombreuses parmi les décrocheurs que parmi les sortants diplômés du secondaire. Concernant le parcours scolaire, les décrocheurs interrompent leur scolarité plus souvent en CAP-BEP que les sortants diplômés du secondaire<sup>9</sup>. Parce qu'une part des diplômés du secondaire peut avoir obtenu son diplôme antérieurement, ils ne sont que 53 % à être en classe terminale du diplôme préparé en 2010. Par exemple, un jeune diplômé de CAP-BEP qui a poursuivi dans un cursus de bac professionnel peut l'avoir interrompu et ce, même avant la classe terminale. Ce dernier ne sera pas ici considéré comme décrocheur, mais comme diplômé du secondaire, puisque titulaire d'un CAP-BEP.

Les différences entre décrocheurs et diplômés du secondaire tiennent pour partie à des effets de structure des niveaux de sortie. Par exemple, on constate que la part des jeunes ayant vu leur vœu d'orientation contrarié à l'issue de la 3<sup>e</sup> est plus élevée parmi les décrocheurs que parmi les diplômés du secondaire. Cet écart masque en réalité le fait que les vœux d'orientation sont plus souvent contrariés parmi les niveaux de sortie où les décrocheurs sont les plus représentés : parmi les sortants de CAP-BEP, ce vœu est contrarié dans 31 % des cas pour ceux qui décrochent *vs* 19 % pour les sortants diplômés ; de 29 % *vs*

6. 95 % des jeunes décrocheurs sont dans cette classe d'âge.

7. L'enquête identifie le plus haut diplôme obtenu. Les jeunes de la population de référence peuvent ainsi être diplômés du secondaire en 2010 ou l'avoir été antérieurement. Ce qui signifie que certains, en 2010, peuvent quitter le système éducatif sans le diplôme qu'ils préparaient, tout en étant titulaires d'un diplôme du secondaire (et ne sont pour cela pas considérés comme des décrocheurs dans cet article).

8. Dans l'enquête, manquent en revanche des informations centrales, comme celles sur la performance scolaire et le fait de vivre dans une famille monoparentale (Afsa, *op. cit.*) ou encore celles relatives aux dimensions psychologiques établies dans la littérature (état dépressif ou encore anxiété scolaire en particulier, cf. Blaya, 2010 ; Fortin & al., 2006).

9. Seuls les décrocheurs peuvent avoir arrêté leurs études en classe de 3<sup>e</sup>me et ils sont 16 % dans ce cas.

18 % pour les sortants de bac professionnel. Le tableau A2, en annexe de la version électronique de l'article, détaille les caractéristiques scolaires par niveau de sortie, selon que les jeunes sont décrocheurs ou non.

Seulement 31 % des décrocheurs s'arrêtent en classe terminale ; ils sont donc non diplômés, mais qualifiés du cursus engagé. Cette proportion varie fortement selon les niveaux de sortie : très importante pour les sortants de bac technologique ou général, très faible pour les sortants de bac professionnel. Ils avaient un peu plus souvent que la population de référence déjà interrompu leur scolarité et accusent également plus fréquemment un retard à l'entrée en 6ème. Ils ont par ailleurs un peu moins souvent bénéficié d'une bourse sur critères sociaux, témoignant du caractère incitatif à la poursuite d'études de la bourse.

Les décrocheurs ont en outre plus souvent bénéficié d'une aide régulière de la part de leur entourage, laissant penser à de plus grandes difficultés scolaires, mais ils ont dans le même temps un peu moins profité d'un soutien scolaire payant. Enfin, quand ils sont interrogés sur les raisons de l'arrêt des études sur la base d'une question à choix multiple, les jeunes ayant précocement interrompu leur formation déclarent plus souvent l'avoir fait par lassitude vis-à-vis de l'école ou pour entrer dans la vie active, mais en revanche moins souvent parce qu'ils avaient trouvé un emploi ou pour raisons financières.

Concernant l'environnement familial, globalement, les décrocheurs ont moins souvent des pères et des mères en emploi, plus fréquemment une mère non diplômée. Mais de manière symptomatique, l'information relative au père (son niveau d'études, sa situation vis-à-vis du marché du travail et sa catégorie sociale à la fin des études) est plus souvent manquante lorsque le jeune a décroché. En l'absence d'information sur la situation de monoparentalité, dont on sait qu'elle constitue un facteur de décrochage, cet élément pourrait en constituer une variable *proxy* (*père absent* dans le tableau A3 en annexe de la version électronique). Les jeunes décrocheurs, plus que les autres, ont moins souvent deux parents nés en France. Enfin, ils vivent deux fois plus fréquemment en ZUS.

### 2.3 La zone d'emploi pour appréhender le rôle des marchés locaux du travail

Par marché local du travail, on entend la zone géographique à l'intérieur de laquelle se situe l'ensemble des possibilités d'emploi offertes à un individu, sans qu'il ait à changer de lieu de résidence. Et ceci est d'autant plus pertinent que le niveau de formation des individus est faible. Or, on sait que les moins diplômés sont aussi les moins mobiles géographiquement (Cuney & al., 2003). Pour caractériser ce marché du travail local, on opte ainsi pour la zone d'emploi. Elle permet en effet de caractériser un espace géographique au regard de la concentration des actifs qui y résident et y travaillent et des emplois offerts. Le découpage en zones d'emploi constitue ainsi une partition du territoire adaptée aux études sur le marché du travail local. On retient le découpage actualisé en 2010, fondé sur les flux de déplacement domicile-travail des actifs observés lors du recensement de 2006.

Dans l'enquête Génération 2010, cette information est disponible, notamment pour le dernier établissement scolaire fréquenté, à savoir celui dans lequel le décrochage a eu lieu. La base comptabilise 319 zones d'emploi<sup>10</sup> entre lesquelles se répartissent les jeunes qui sortent sans diplôme ou avec un diplôme de l'enseignement secondaire, de sorte qu'en moyenne, on compte 51 jeunes par zone.

Pour chacune de ces zones, on dispose de nombreuses informations<sup>11</sup> relatives à la structure de la population, à la formation, aux conditions de vie, mais aussi et surtout des indicateurs en matière de travail et d'emploi permettant de caractériser les marchés du travail locaux.

Parmi ces indicateurs (cf. **tableau 2**), certains rendent compte de la structure de la population de la zone d'emploi en matière de niveau d'éducation, traduisant la norme sociale d'achèvement des études. La part des diplômés du supérieur, de 31 % en moyenne, varie de 18 % à 55 % pour la zone la plus dotée. Pour décrire l'état du marché du travail local, on retient le taux de chômage des 15-24 ans, qui s'élève en moyenne, pour l'ensemble des zones, à 31 % et varie grandement entre les territoires : de 13 % pour les plus privilégiés en la matière à plus de 70 % pour les plus défavorisés. Une manière d'approcher l'offre d'emploi peu qualifié consiste à considérer le poids des contrats aidés. Ce poids est globalement modeste (1 % en moyenne nationale), les contrats aidés sont presque inexistant dans certaines zones. Enfin, le poids de l'apprentissage dans les zones d'emploi peut refléter le dynamisme local du marché du travail en matière de possibilité de poursuivre ses études par ce biais : lui aussi est modeste puisqu'en moyenne, près de 2 % des personnes en emploi dans la zone sont en apprentissage.

**Tableau 2. Caractéristiques retenues des zones d'emploi**

En %	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
Taux de chômage des 15-24 ans*	31	7	13	71
Part des diplômés du supérieur**	31	5	18	55
Part des contrats d'apprentissage **	2	0,4	0,3	4
Part des contrats aidés**	1	0,5	0,3	4

Note : on ne présente ici que les indicateurs qui seront retenus dans l'analyse économétrique. D'autres indicateurs, comme la part des non-diplômés, la variation annuelle moyenne de l'emploi entre 1998 et 2009, un indicateur de jeunesse ou encore le revenu fiscal médian, ont été testés et se sont révélés non significatifs.

(\*) **Source** : Atlas des zones d'emploi 2010, DARES-INSEE-DATAR.

(\*\*) **Source** : Recensement de la population, 2014.

10. Alors qu'il en existe 322, DOM (Départements d'Outre-Mer) compris, trois d'entre elles ne sont pas présentes dans Génération 2010.

11. Ces données par zone sont issues du Recensement de la population 2014 et de *l'Atlas des zones d'emploi 2010* (DARES-INSEE-DATAR).

Au final, les décrocheurs ont des caractéristiques individuelles, de parcours scolaire et d'environnement familial qui les distinguent des diplômés du secondaire sortis du système éducatif au même moment. La question est désormais de savoir si, une fois contrôlé le rôle de ces attributs sur le risque de quitter prématurément la formation secondaire, le territoire joue en propre ; s'il a un rôle, lesquelles de ses caractéristiques ont une influence et enfin, les attributs des jeunes ont-ils un effet différencié selon le territoire ?

### 31 L'effet des caractéristiques individuelles varie selon le marché du travail local

L'effet des caractéristiques du marché du travail local sur les risques de décrocher est estimé grâce à une modélisation multiniveau (Raudenbush & Bryk, 2002) tenant compte de la nature hiérarchique des données : le premier niveau étant individuel, le second étant relatif aux zones d'emploi.

La première étape de l'analyse consiste à s'assurer que le décrochage varie significativement d'une zone d'emploi à une autre<sup>12</sup>. La seconde étape de la démarche est la recherche de facteurs explicatifs du décrochage de niveaux individuel et contextuel ; on cherche alors à identifier des caractéristiques individuelles qui joueraient différemment d'une zone d'emploi à une autre<sup>13</sup>, puis à comprendre par quelles caractéristiques du contexte ces effets différenciés sont véhiculés (effet d'interaction)<sup>14</sup>.

---

12. Pour ce faire, l'estimation d'un modèle vide, c'est-à-dire sans aucune variable explicative, permet de confirmer que la zone d'emploi participe à expliquer les différentiels de décrochage.

13. On introduit pour cela un *aléa* sur le paramètre de la variable individuelle, soit ici le fait d'avoir un père ouvrier.

14. Par souci de simplification, seuls les résultats des estimations des deux modèles finalement retenus (avec *aléa* et interaction) sont présentés ; les modèles intermédiaires sont disponibles sur demande aux auteurs.



**Tableau 3. Modèles Logit multiniveaux – Probabilité de décrocher selon la caractérisation du marché du travail local**

<i>Odds Ratio</i>	<b>Avec taux de chômage juvénile</b>	<b>Sans taux de chômage juvénile</b>
Constante	0,8*	0,8*
Garçon	1,4‡	1,4
Interruption antérieure	1,3	1,3
Redoublement en primaire	1,4	1,4
1e vœu orientation contrarié	2,5	2,5
<b>Classe de sortie :</b>		
3ème	17,6	17,7
CAP BEP	0,3	0,3
Bac professionnel	0,05	0,05
Bac technologique	0,4	0,41
Bac général	Réf	Réf
Autres	0,1	0,1
Classe terminale	0,4	0,4
Bourse sur critères sociaux	0,9	0,9
<b>Origines géographiques :</b>		
2 parents nés en France	Réf	Réf
2 parents nés au Maghreb ou en Afrique	1,7	1,7
1 parent né en France, l'autre au Maghreb ou en Afrique	1,3	1,3
Autres mixtes ou immigrés	1,3	1,3
<b>Diplôme de la mère :</b>		
Sans diplôme	Réf.	Réf.
CAP BEP	0,8	0,8
Baccalauréat	0,8	0,8
Bac + 2	0,8	0,8
Bac + 3, bac + 4	0,6	0,6
Bac + 5 ou plus	0,6	0,6
Inconnu	1,1	1,1
<b>Situation de la mère à la fin des études :</b>		
Emploi	Réf.	Réf.
Inactive	1,3	1,3
Chômage	1,3	1,3

Mère « absente »	NS	NS
<b>Catégorie sociale du père :</b>		
Cadre	Réf.	Réf.
Ouvrier	NS	NS
Employé	1,2	1,2
Technicien, Profession Intermédiaire	NS	NS
Artisan, commerçant, chef d'entreprise	NS	NS
Agriculteur	0,7*	0,7*
Père « absent »	1,6	1,6
Résider en Zone Urbaine Sensible (ZUS) à la fin des études	1,6	1,6
<b>Effets de contexte :</b>		
Taux de chômage des 15-24 ans*	1,1	-
Part des diplômés du supérieur dans la zone d'emploi (ZE)	0,9	0,9*
Part des contrats aidés dans la ZE	-	1,1
Part des contrats d'apprentissage dans la ZE	-	0,9
<b>Effet d'interaction :</b>		
Père ouvrier x taux de chômage des 15-24 ans	1,1*	-
<b>Effet aléatoire :</b>		
Variance des constantes	0,1	0,1
Variance des pentes - père ouvrier	NS	0,1*
<b>N</b>	<b>16140</b>	<b>16140</b>
Nb de zones d'emploi	319	319
<b>Nb observations par groupe :</b>		
Min	1	1
Max	1008	1008
Moyen	51	51
Log-vraisemblance	-6183,4	-6187,5

Champ : jeunes sortants du système éducatif sans diplôme, diplômés du secondaire. Sont présentés les *odds ratio* (rapports de chances) du modèle multiniveau aux seuils de significativité ou risques d'erreur inférieurs ou égaux à 5 %, 10 % (\*), NS = non significatif.

Lecture : toutes choses égales par ailleurs, être un garçon plutôt qu'une fille augmente le risque de décrocher de 4 % (¶).

Sources : enquête Génération 2010, Recensement de la population 2014 et *Atlas des zones d'emploi 2010* (DARES-INSEE-DATAR).

Parmi les dimensions déterminantes du décrochage scolaire, les variables individuelles sont les facteurs premiers, le contexte local dans lequel les jeunes s'inscrivent n'agit que dans une moindre mesure. La partie qui suit porte sur le rôle du parcours scolaire et des caractéristiques sociodémographiques sur le risque de décrochage scolaire ; la seconde explore l'effet des contextes locaux.

### 3.1 Le poids déterminant des parcours scolaires chaotiques et des inégalités sociales

L'effet des caractéristiques individuelles, qu'il s'agisse du parcours scolaire, de l'origine sociale ou encore du sexe, s'avère fidèle aux résultats déjà établis dans la littérature sur ce sujet. Ainsi, mesurée par le redoublement au primaire, la faible performance scolaire augmente de près de 41 % la probabilité de décrocher ; témoin d'un parcours scolaire antérieur chaotique, l'interruption de scolarité par le passé accroît aussi le risque d'un arrêt prématuré des études, à hauteur de 34 %, toutes choses égales par ailleurs.

Concernant l'effet de la classe de sortie, la singularité des données mobilisées fait que pour chaque niveau de sortie, on confronte les sortants non diplômés et diplômés. Par exemple, parmi les sortants de niveau bac professionnel, une minorité est non diplômée (décroche), de telle sorte que ce niveau ne peut mécaniquement accroître le risque de décrochage. En conséquence, le résultat établi dans la littérature d'un risque de décrochage plus important dans l'enseignement professionnel plutôt que général ne peut être confirmé<sup>15</sup>. De plus, le fait d'être en classe terminale du cycle réduit logiquement le risque de décrocher.

Comme établi par Afsa (*op. cit.*), voir son premier vœu d'orientation après la 3e contrarie multiplie le risque de décrochage par 2,5. Bénéficiaire d'une bourse sur critères sociaux incite à la poursuite d'études. En outre, l'origine sociale défavorisée contribue globalement à expliquer la sortie sans diplôme du système éducatif. En témoigne le fait qu'un père employé contribue à augmenter de 25 % le risque de décrochage relativement à un père cadre. La prévalence du diplôme de la mère s'observe également : si le diplôme du père est sans effet, quand celui de la mère s'élève, le risque de décrocher décroît. Le fait que la mère soit au chômage ou encore inactive plutôt qu'en emploi à la fin des études accroît le risque d'interrompre les études secondaires prématurément. Lorsque le jeune a un père absent<sup>16</sup>, variable permettant d'approcher la situation de monoparentalité, sa probabilité d'arrêter sa formation précocement augmente. Être issu d'une famille mixte

15. Compte tenu de cette limite, des estimations complémentaires par niveau de sortie (CAP-BEP d'une part, Bac professionnel d'autre part) ont été menées. Elles confirment les résultats de l'ensemble des caractéristiques individuelles et contextuelles.

16. Qui correspond aux modalités : « père décédé », « non réponse », « ne veut pas dire », « ne sait pas » pour les variables de situation du père sur le marché du travail à la fin des études et de sa catégorie sociale.

ou immigrée pénalise les jeunes dans leur poursuite d'études ; cette pénalité est majorée lorsque l'un ou plus encore deux parents sont nés au Maghreb ou en Afrique.

Nos résultats confirment également la plus grande persévérance des filles, puisque toutes choses égales par ailleurs, elles ont 38 % de risque en moins que les garçons d'interrompre prématurément leurs études. Enfin, une première information relative au territoire, mais caractérisant l'individu, concerne le fait que les jeunes résidant dans une ZUS à la fin des études voient leur risque de décrocher augmenter. Il reste maintenant à étudier l'effet des caractéristiques propres du territoire dans lequel le jeune réside sur son risque décrocher<sup>17</sup>.

### 3.2 Les effets avérés du marché du travail local

Pour mesurer le rôle des contextes locaux du marché du travail et leur dynamique, le choix des indicateurs est central (Simon, *op. cit.*)<sup>18</sup> : ceux relevant de l'ampleur du chômage dans la zone, et ceux relatifs aux perspectives d'emploi. Ici, des éléments caractérisant le niveau de vie de la zone d'emploi ou encore la structure plus ou moins jeune de la population sont apparus sans effet<sup>19</sup>.

Ainsi, le taux de chômage des 15-24 ans accroît le risque de décrocher. Lorsqu'il augmente d'un point d'une zone d'emploi à l'autre, le risque de décrocher augmente de 11 %. Un chômage des jeunes élevé dans la zone d'emploi serait donc un facteur de décrochage (*pull*) plutôt que de poursuite (*push*).

Il semblerait ainsi qu'à l'instar de Micklwright & *al.* (*op. cit.*), un chômage élevé induirait des effets de découragement, les jeunes ne voyant plus d'utilité à l'investissement éducatif<sup>20</sup>. Autrement dit, un taux de chômage plus élevé que la moyenne dans une zone donnée révèle que les jeunes se trouvent dans un environnement économique défavorable ; le coût d'opportunité de la poursuite d'études – ou encore le coût du renoncement à se porter sur le marché du travail – serait alors faible.

17. Rappelons que le modèle économétrique est hiérarchique : il comporte des variables de deux niveaux. Le premier est individuel (par exemple, la variable relative au fait que le jeune réside dans une ZUS) et le second est contextuel (ici la zone d'emploi). Par exemple, le taux de chômage dans la zone d'emploi (variable de niveau contextuel) caractérise tous les jeunes d'une même zone d'emploi. Aussi, le taux de chômage – variable de niveau 2 – et le fait de résider en ZUS – variable de niveau 1 – ne peuvent être colinéaires.

18. Le taux de transition du chômage vers l'emploi mobilisé par Simon n'est pas disponible par zone d'emploi.

19. Nous avons exploré plusieurs caractérisations de la zone d'emploi à partir de *l'Atlas des zones d'emploi* (DARES-INSEE-DATAR, 2010). En particulier, un indicateur de jeunesse, le revenu fiscal médian annuel, ainsi que la variation annuelle moyenne de l'emploi entre 1998 et 2009 se sont avérés non significatifs.

20. Ce taux considéré, non pas pour les jeunes, mais pour l'ensemble de la population active, contribue aussi à davantage de décrochage chez les jeunes.

Mais semble ici dominer l'absence d'intérêt à la poursuite d'études, car le risque de chômage est plus élevé qu'ailleurs. Ainsi, les jeunes n'escompteraient pas retirer un avantage en étant diplômés plutôt qu'en ne l'étant pas. L'ampleur du chômage serait telle (on a vu qu'il est de 30 % en moyenne et peut monter à 70 %, cf. **tableau 2**) que poursuivre les études peut leur sembler un investissement non rentable. C'est l'hypothèse de « *la perte d'espoir* [de] *l'utilité de la formation initiale* », avancée par Glasman (2000). Ce résultat va dans le sens contraire à celui obtenu par McNeal (*op. cit.*). Selon lui, les jeunes interpréteraient ce fort taux de chômage comme de faibles perspectives d'emploi et poursuivraient davantage leurs études dont le coût d'opportunité est réduit.

Un tel effet est bien présent dans notre modèle, mais il est capté par des variables caractérisant les perspectives d'emploi (la part des emplois aidés et celle des contrats d'apprentissage) et non par le taux de chômage. Notons cependant que le rôle du taux de chômage est tel qu'il neutralise celui de toutes les autres variables prises en compte pour caractériser la dynamique du marché du travail. En conséquence, une modélisation alternative sans ce taux de chômage a été estimée pour révéler ces effets des perspectives d'emploi, et ce *via* plusieurs indicateurs. Si l'indicateur de l'évolution de l'emploi dans la zone, entre 1998 et 2009, est sans effet, un indicateur approchant le poids de l'emploi non qualifié – la part des contrats aidés – joue sur les risques d'arrêt prématuré des études. En effet, l'existence de perspectives d'emplois aidés aurait un effet incitant les jeunes à décrocher (*pull*), comme le montraient les travaux d'Aparicio (2010) et de Black & al. (2005) pour l'emploi non qualifié. Là où les possibilités d'emplois peu qualifiés sont relativement plus nombreuses qu'ailleurs, le décrochage semblerait plus opportun. Ceci laisse penser que même avec un taux de chômage élevé – plus le taux de chômage d'une zone d'emploi est élevé, plus le poids des contrats aidés y est important –, si la zone d'emploi présente une abondance d'emplois aidés, alors les jeunes peuvent choisir de quitter l'école.

À l'inverse du rôle des contrats aidés, plus le poids des contrats d'apprentissage dans la zone d'emploi est important et plus le risque de décrochage diminue (effet *push*). Cet indicateur traduit l'existence de débouchés professionnels, mais conditionnés au fait d'être scolarisé. Aussi, les jeunes résidant dans des zones où l'apprentissage est plus important qu'ailleurs peuvent être incités à poursuivre leur scolarité.

Par ailleurs, la zone d'emploi est aussi caractérisée par la part des non-diplômés ou à l'inverse, des diplômés du supérieur qui y résident. On montre que le risque individuel de décrocher diminue lorsque la part des diplômés du supérieur augmente et qu'il croît quand la part des non-diplômés s'élève<sup>21</sup>. Les jeunes résidant dans une zone où une forte proportion de non-diplômés constitue la norme du niveau d'éducation, peuvent en effet avoir, de ce fait, une probabilité de décrocher plus forte, et inversement si la norme est celle d'une part élevée de diplômés du supérieur.

21. Voir annexe de la version électronique, seuls les résultats introduisant la part des diplômés du supérieur sont présentés.

Une première explication tient au rôle de la norme sociale : les jeunes dans une zone qui concentre une part importante de non-diplômés interagissent plus fréquemment avec ces personnes et pourraient internaliser ce comportement comme une alternative acceptable. Ils seront moins probablement stigmatisés ou sanctionnés par leur entourage s'ils décident de décrocher. Le raisonnement est inversé là où la part des diplômés du supérieur est élevée. Une seconde explication est que la concentration des personnes non diplômées est un indicateur potentiel d'un système éducatif qui ne préparerait pas convenablement à l'emploi ou n'encouragerait pas la poursuite d'études, contrairement à la concentration des personnes diplômées du supérieur. Ces résultats vont dans le sens de ceux de McNeal (*op. cit.*).

Cet effet de la norme sociale éducative incitant à la poursuite d'études lorsque la part des diplômés du supérieur est élevée invite à une autre lecture possible du rôle du taux de chômage sur le risque de décrochage. En effet, quand la norme sociale incitant à poursuivre ses études se combine avec un faible coût d'opportunité de cette poursuite, parce que le taux de chômage<sup>22</sup> est élevé, certains jeunes peuvent persévérer au-delà de ce qu'ils auraient fait en l'absence de ces deux effets contextuels. Se faisant, parmi eux, certains n'obtiendront pas le diplôme du cursus dans lequel ils se sont engagés, alimentant ainsi la catégorie des décrocheurs. Ce scénario vient modérer l'effet direct du taux de chômage, celui d'un découragement à l'investissement éducatif.

Au-delà des effets directs des contextes des zones d'emploi, l'intérêt du recours aux modèles multiniveaux est de prendre en compte la nature emboîtée des données et par là même l'enchevêtrement des niveaux explicatifs territorial et individuel.

On met ainsi en évidence, à l'instar de McNeal (*Ibid.*), que l'origine sociale des jeunes n'a pas le même effet d'une zone à l'autre. Le fait d'avoir un père ouvrier plutôt que toute autre catégorie sociale joue différemment selon la zone d'emploi. Chercher à comprendre ce qui explique cet effet différencié revient à explorer l'existence d'un effet d'interaction. Parmi l'ensemble des variables contextuelles, seul le taux de chômage juvénile interagit avec cette origine sociale défavorisée : toutes choses égales par ailleurs, le fait d'avoir un père ouvrier contribue à accroître le risque de décrocher, d'autant plus que le taux de chômage juvénile est élevé dans la zone d'emploi.

## Conclusion

Cet article réinterroge, dans un premier temps, le rôle des caractéristiques individuelles, scolaires et familiales sur le décrochage scolaire. Au-delà, son originalité est d'étudier, d'une part, l'effet que peut avoir le marché du travail local et, d'autre part, de savoir si certaines caractéristiques des jeunes influent différemment en fonction du contexte local.

---

22. Ces deux indicateurs de contexte ne sont que faiblement statistiquement corrélés.

Par la mise en œuvre de modèles multiniveaux, on met en évidence, pour la première fois sur données françaises, le rôle propre du territoire, saisi par la zone d'emploi, et de ses caractéristiques. Ainsi, les attributs de la zone d'emploi à eux seuls, et toutes choses étant égales par ailleurs, agissent sur le risque de décrochage des jeunes qui ont quitté l'école en 2010.

Le rôle du contexte local de la zone d'emploi sur le risque de décrocher passe pour partie par le niveau d'éducation prégnant dans cette zone. Il semble que des effets de norme sociale du niveau d'éducation atteint sont à l'œuvre : là où les diplômés du supérieur sont relativement nombreux, les jeunes décrochent moins, et inversement.

En outre, un taux de chômage juvénile élevé dans la zone semble inciter les jeunes à quitter l'école sans diplôme. En s'inscrivant dans la théorie du capital humain, la lecture de ces résultats met en balance un effet coût d'opportunité *versus* rendement escompté des études. Le coût d'opportunité est le coût de renoncement à entrer dans la vie active plutôt qu'à rester à l'école ; le rendement escompté est le profit espéré de sa formation sur le marché du travail. Quand le taux de chômage est élevé, le coût d'opportunité des études est faible, incitant les jeunes à poursuivre leurs études (effet *push*), mais le rendement escompté l'est également, pouvant expliquer le comportement de décrochage (effet *pull*). À l'inverse, des perspectives d'emploi peu qualifié accroissent le coût d'opportunité de la poursuite d'études (effet *pull*). Autrement dit, parce qu'il existe des perspectives d'emploi peu qualifié, ces jeunes retirent une moindre utilité à rester à l'école et donc décrochent.

On montre ici que la lecture que font les jeunes du taux de chômage joue plutôt en faveur de l'argument rendement escompté (effet *pull*) : un chômage important, parce qu'il traduit probablement de moindres débouchés, réduirait l'intérêt de leur investissement éducatif additionnel ; ils décrochent donc dans les zones où le taux de chômage est plus élevé. Pour autant, la combinaison d'un faible coût d'opportunité et d'une incitation à la poursuite d'études par la norme sociale éducative environnante pourrait inciter certains à persévérer dans les études, mais sans obtenir de diplôme et par là accroître le décrochage.

C'est aussi un effet incitatif au décrochage (*pull*) qui domine pour les perspectives d'emploi peu qualifié, puisque dans les zones où celles-ci sont plus grandes, les jeunes décrochent davantage. En revanche, le poids de l'apprentissage dans la zone contribue à diminuer le décrochage (effet *push*).

Enfin, on montre qu'une origine sociale défavorisée contribue à accroître le risque de décrochage, d'autant plus que le taux de chômage est élevé dans la zone d'emploi. Ce résultat peut être lu comme celui d'une double peine subie par ces jeunes : celle d'une moindre capacité économique et sociale à la poursuite d'études et celle d'une moindre appréciation des profits à retirer de la poursuite d'études, parce qu'ils ont grandi dans des environnements défavorisés. Ainsi, comme le suggèrent Zaffran & Vollet (2017), les contextes économiques et le milieu familial sont des terreaux de la croyance en l'inutilité de l'école.

■ Bibliographie

- Afsa C. (2013), « Qui décroche ? », *Éducation & Formations*, n° 84, MEN-DEPP.
- Aparicio A. (2010), “High-school dropouts and transitory labor market shocks: The case of the Spanish housing boom”, Institute for the Study of Labor (IZA) *discussion paper series*, n° 5139
- Bell L. & Bernard P-Y. (2016), « Territoires, offre de formation et expérience du décrochage scolaire : une étude de cas », *Espaces & Sociétés*, 3/166, pp. 95-111.
- Bernard P.-Y. (2017), *Le décrochage scolaire en France : du problème institutionnel aux politiques éducatives*, Rapport pour le CNESCO, novembre.
- Bernard P.-Y. (2015), *Le décrochage scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Bernard P. Y. (2011), « Le décrochage des élèves du second degré : diversité des parcours, pluralité des expériences scolaires », *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 44(4), pp. 75-97.
- Bernard P.-Y. & Michaut C. (2016), « Les motifs de décrochage par les élèves : un révélateur de leur expérience scolaire », *Éducation & Formations*, n° 90, avril, pp. 95-112.
- Black DA, McKinnish TG, Sanders SG (2005), “Tight labor markets and the demand for education: evidence from the coal boom and bust”, *Industrial Labor Relations* 59(1), pp. 3-16.
- Blaya C. (2010), *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*, Bruxelles, De Boeck.
- Blaya C. (2012), « Le décrochage scolaire dans les pays de l'OCDE », *Regards croisés sur l'économie*, n° 12, pp. 69-80.
- Borgna C. & Struffolino E. (2017), “Pushed or pulled? Girls and boys facing early school leaving risk in Italy”, *Social Science Research*, 61, pp. 29 -313.
- Boudesseul G., Caro P., Grelet Y. & Vivent C. (2014), *Atlas académique des risques sociaux d'échec scolaire : l'exemple du décrochage*, Céreq.
- Broccolichi S., Ben Ayed C., Mathey-Pierre C. & Trancart D. (2007), « Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite des élèves », *Éducation & Formations*, 74, pp. 31-48.
- Broccolichi S. & Larguèze B. (1996), « Les sorties sans qualification moins de cinq ans après l'entrée au collège », *Éducation et Formations*, 48, pp. 81-102.
- Bryk A. S. & Thum Y. M. (1989), “The effects of high school organization on dropping out: An exploratory investigation”, *American Educational research journal*, 26(3), pp. 353-383.



- Caille J.-P. (2000), « Qui sort sans qualification du système éducatif ? », *Éducation & Formations*, 57, pp. 19-37.
- Caille J.-P. (2014), « Les transformations des trajectoires au collège : des parcours plus homogènes mais encore très hétérogènes », *Éducation & Formations*, (85), pp. 5-30.
- CNESCO (2017), *Comment agir plus efficacement face au décrochage scolaire ?*, Dossier de synthèse, <http://www.cnesco.fr/ft/decrochage-scolaire/>
- Couppié T. & Gasquet C. (2011), « Les jeunes des ZUS inégalement pénalisés au moment de l'insertion », *Net.Doc*, n° 79, février, Céreq, 31 p.
- Cuney F., Perret C. & Roux V. (2003), « D'une région à l'autre, la mobilité des jeunes en début de vie active », *Céreq-Bref*, n° 198, juin.
- Dardier A., Laïb N, Robert-Bobée I. (2013), « Les décrocheurs du système éducatif : de qui parle-t-on ? », *France, Portrait social Édition 2013*, Insee Références.
- DEPP (2010), *Repères et références statistiques, ministère de l'Éducation nationale*, 424 p.
- Fortin L., Marcotte D., Potvin P., Royer E. & Joly J. (2006), "Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors", *European Journal of Psychology of education*, 21(4), pp. 363-383.
- Glasman D. (2000), « Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle », *in VEI Enjeux*, n° 122, septembre.
- Glasman D. (2014), « Le décrochage scolaire comme processus », *in Berthet T. & Zaffran J. (Dir.), Le décrochage scolaire : enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation. Actes d'un séminaire du Centre Émile Durkheim 2011-2012*, Presses universitaires de Rennes.
- Glasman D. & Oeuvarard F. (2004), *La déscolarisation*, Paris, La Dispute.
- Goux D., Maurin E. (2007), "Close Neighbours Matter: Neighbourhood Effects on Early Performance at School", *Economic Journal*, 117(523), pp. 1193-1215.
- HayDen C. & Blaya C. (2008), "Lost in transition? A comparison of early «drop out» from education and training in England and France", *The International Journal on School Disaffection* 6(1), pp. 19-24
- Khouaja E.-M & Moulet S. (2016), « Le rôle des caractéristiques des établissements dans le décrochage scolaire », *Formation Emploi*, n° 134.
- Leventhal T. & Brooks-Gunn J. (2000), "The Neighborhoods They Live in: The Effects of Neighborhood Residence on Childs and Adolescent Outcomes", *Psychological Bulletin*, 126(2), pp. 309-337.
- McNeal R.B. (2011), "Labor Market Effects on Dropping Out of High School: Variation by Gender, Race, and Employment Status", *Youth Society*, 43(1), pp. 305-332.

Micklewright J., Pearson M., Smith S. (1990), "Unemployment and early school leaving", *The Economic Journal*, 100 (400), pp. 163-169.

Miconnet N. (2016), « Influence de l'offre de formation et de l'académie », *Éducation & Formations*, n° 90, avril.

Peraita C., Pastor M. (2000), "The Primary School Dropout in Spain: The Influence of Family Background and Labor Market Conditions", *Education Economics*, Volume 8, Issue 2.

Petrongolo B., San Segundo M. J. (2002), "Staying-on at school at 16: the impact of labor market conditions in Spain", *Economics of Education Review*, vol. 21(4), pp. 353-365.

Raudenbush S. & Bryk A. (2002), "*Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods*", Second Edition, Sage Publications Inc.

Rees D.I., Mocan H.N. (1997), "Labor market conditions and the high school dropout rate: Evidence from New York State", *Economics of Education Review*, vol. 16(2), pp. 103-109.

Rumberger R.W. (2004), "Why Students Drop Out of School?", in Orfield G. (Dir.), *Dropouts in America: Confronting the Graduation Rate Crisis*, Cambridge: Harvard Education Publishing Group, pp. 31-15.

Rumberger R. W. (1995), "Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools", *American educational Research journal*, 32(3), pp. 583-625.

Simon K. (2015), "Explaining upper secondary school dropout: new evidence on the role of local labor markets", *Empirical Economics*, vol. 48(4), pp. 1419-1444.

Warren J.R, Lee J.C (2003), "The impact of adolescent employment on high school dropout: differences by individual and labor - market characteristics"? *Social Science Research*, 32, pp. 98-128.

Zaffran J. & Vollet J. (2017), « Est-il raisonnable de ne pas croire au diplôme ? Le cas des décrocheurs scolaires », *Éducation & Formations*, (94), pp. 149-162.

# Postface

## Sur fond d'inconséquences institutionnelles et politiques, quels régimes d'action territoriale contre le décrochage scolaire ?

ERIC VERDIER

*Sociologue et économiste, directeur de recherche émérite au Cnrs, Aix-Marseille Université  
(Laboratoire d'économie et de sociologie du travail – LEST)*

Il y a neuf ans quasiment jour pour jour<sup>1</sup>, Pierre-Yves Bernard soutenait sa thèse de doctorat, intitulée « *La politique de traitement du décrochage scolaire. Le cas de la Mission générale d'insertion de l'Éducation nationale* ». Inscrite dans une perspective multivoix – du local au global – cette thèse a incontestablement fait date. En témoignent de nombreuses publications fréquemment citées et qui, elles-mêmes, n'ont pas manqué de susciter de nouvelles recherches. Fait clairement partie de cette dynamique, le projet financé par l'Agence nationale de la recherche (ANR)<sup>2</sup>, dont est issu ce dossier de la revue *Formation Emploi* consacré aux liens entre « Territoires et décrochages scolaires ».

Il ne revient pas à cette postface de présenter, encore moins de synthétiser, les nombreuses pistes de réflexion qu'inspirent les articles ainsi rassemblés, d'autant que l'introduction de Pierre-Yves Bernard & Thierry Berthet s'y essaie avec succès. Il s'agit plutôt de faire valoir que certains résultats démontrent l'importance de la dimension territoriale dans la compréhension du décrochage et de ses effets sur les parcours individuels (1). Il s'avère, en outre, que l'appel récurrent des pouvoirs publics à s'appuyer sur la proximité en vue de construire une action plus efficace a été effectivement entendu, mais que sa mise en œuvre est largement entravée par des incertitudes institutionnelles en nette croissance (2). Il n'en demeure pas moins qu'une lecture transversale des contributions suscite une interprétation en termes de régimes d'action territoriale idéaux-types qui ne saurait masquer les hybridations que réalisent *in situ* les acteurs (3).

---

1. À la date de rédaction de cette postface, soit en décembre 2018.

2. Convention ANR-14-CE30-0009.

## 1 | Les spécificités territoriales contribuent à la différenciation des parcours de décrocheurs

En premier lieu, l'ensemble des textes invite à prendre en compte la grande diversité des profils et des parcours des décrocheurs, d'autant qu'elle est manifestement accrue par les effets propres des appartenances territoriales des jeunes en formation.

Sur le premier registre, Pierre-Yves Bernard & Christophe Michaud soulignent à quel point, par-delà l'hétérogénéité des niveaux d'études (du collège aux classes terminales des lycées), l'expérience scolaire précédant le décrochage prend des formes très différentes, du rejet explicite des normes scolaires au conformisme le plus absolu aux prescriptions de l'école. À cet égard, jouent de fortes différences de genre, les filles invoquant plus souvent des facteurs personnels, alors que les garçons mettent plus fréquemment en cause l'institution éducative. Une expérience scolaire vécue sur le mode de la souffrance n'entrave pas le retour en formation, mais est associée à des difficultés particulières d'accès à l'emploi, comme si les mêmes mécanismes psycho-sociaux jouaient négativement au stade du recrutement, comme ils l'avaient fait déjà au moment du décrochage. Les cumuls de difficultés apparaissent particulièrement nets au sein de territoires ruraux, où un surcroît d'accompagnement par des professionnels de l'insertion semble malgré tout relativement impuissant pour en contrecarrer les effets négatifs.

À propos des facteurs prédisposant au décrochage, Vanessa di Paola & Stéphanie Moullet apportent un résultat majeur en concluant qu'une même caractéristique sociale – comme l'appartenance à un groupe social défavorisé – produit des effets plus ou moins marqués sur les parcours individuels, selon les caractéristiques du territoire de vie et de formation de l'intéressé(e), la concentration d'adultes non diplômés jouant à cet égard un rôle négatif particulièrement significatif. En outre, ces auteures montrent que s'ajoutent à ces interactions entre attributs sociaux et traits territoriaux les effets propres des configurations territoriales et notamment l'impact positif d'une offre de formation en apprentissage.

Il faut espérer que, pour l'avenir, des leçons seront tirées de ces résultats originaux afin de concevoir une action publique plus différenciée et plus flexible. Il s'agirait de faire en sorte qu'elle soit plus en mesure de contrebalancer les inégalités d'exposition aux risques de décrochage, puis de chômage, auxquelles les jeunes, « toutes choses égales par ailleurs », sont confrontés en fonction des caractéristiques de leurs territoires d'appartenance.

## 2 | Territorialisation de la lutte contre le décrochage et montée des incertitudes au sein de l'action publique

D'ores et déjà, il semble ressortir de ce dossier que la conception et l'organisation actuelles de la politique française de lutte contre le décrochage ont fait l'objet d'un important travail d'organisation en vue de répondre aux enjeux que pose la diversifica-

tion des profils des décrocheurs, notamment dans une perspective territoriale. Certes, il ne s'agit pas de prétendre que, dès maintenant, l'action publique « à la française » disposerait du degré de sophistication qu'appellerait la pleine prise en compte des constats évoqués ci-dessus. Néanmoins, à la lecture des articles de Burban & Dutercq, ainsi que de Minassian ou encore de Berthet, Brizio & Simon, il s'avère que le dernier grand plan français de lutte contre le décrochage, lancé en 2014, s'est déployé au travers d'une action publique clairement multiniveaux. En outre, la mise en œuvre de ses trois axes – « *la mobilisation de tous, le choix de la prévention, une nouvelle chance pour se qualifier* » – requerrait explicitement de déployer des dispositifs dont les mises en œuvre se voulaient adaptées aux spécificités locales.

D'ailleurs, comme le montrent ces contributions, en France, l'action publique de lutte contre le décrochage scolaire s'est progressivement construite à la conjonction de deux orientations majeures. La première, d'ordre normatif, proclamée de manière récurrente depuis 1989 par diverses lois d'orientation de l'éducation (et – au fil du temps – de la formation tout au long de la vie), vise à renforcer le droit de tout citoyen – et en particulier de chaque jeune – à accéder à une certification reconnue susceptible de lui apporter ainsi une qualification professionnelle. À cet égard, depuis le début des années 2000, le gouvernement français doit aussi satisfaire les injonctions de la stratégie européenne d'éducation et de formation qui fait de la réduction de la proportion de jeunes décrocheurs, c'est-à-dire de ceux qui ne détiennent pas un diplôme sanctionnant la fin du second cycle du secondaire, un objectif-clé décliné et adapté pour chaque État-membre en fonction des spécificités de sa situation nationale.

À cette première orientation politique s'en ajoute une seconde, de facture instrumentale, qui consiste à réorganiser l'action publique à la française en recourant à la « proximité » (terme qui revient d'une manière récurrente) afin de mieux garantir l'effectivité du droit à la certification et à la qualification. Dans cette perspective, il s'agit d'impulser une articulation efficace entre :

- D'un côté, des principes supérieurs communs (définition du décrochage et des objectifs politiques), affirmés aux niveaux tant européen que national, et motivant la structuration d'un cadrage général de ressources et d'instruments mobilisables *urbi et orbi* (voir les modèles-types de la Plateforme de soutien et d'appui aux décrocheurs (PSAD) et de la Mission (académique) de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS)) ;
- Et de l'autre, le recours organisé à une spécification territoriale du déploiement de cette instrumentation, dont cependant l'architecture générale relève toujours d'une conception nationale.

Se manifeste ainsi la conviction politique selon laquelle une action publique nationale, standardisée et uniforme, n'est plus à même de répondre efficacement à la diversité des besoins des individus et des territoires sur lesquels ces derniers évoluent. Il en découle la recherche, manifestement encore tâtonnante, d'une articulation entre une organisation

sectorielle publique fortement hiérarchisée – l'Éducation nationale – et la structuration de réseaux locaux fondés sur la « confiance » qu'est censée conforter l'inscription de chaque partie prenante dans une logique de proximité. Cette approche vise donc à apporter des réponses, diversifiées selon la teneur des contextes territoriaux, à des enjeux institutionnels et organisationnels pour le moins conséquents : coordonner une action publique multi-acteurs, partiellement déhiérarchisée, au profit d'acteurs territoriaux ; s'efforcer d'insuffler de l'individualisation dans des réponses institutionnelles cadrées par des normes élaborées à d'autres échelles de la gouvernance publique.

Pour faire face à ces exigences, la configuration requise semble devoir s'appuyer sur l'émergence de nouveaux acteurs en charge de l'intermédiation entre les différents niveaux, à savoir les orientations nationales, d'un côté, et les « besoins » régionaux et locaux, de l'autre. C'est ainsi qu'au conseil régional étudié par Burban & Dutercq, le président désigne un « *cadre en charge de la coordination avec la [mission de lutte contre le décrochage scolaire] (MLDS) autour de deux rencontres hebdomadaires* » ; il estime en effet que si la Région a d'ores et déjà témoigné clairement de son intérêt pour le dossier « décrochage », elle n'en a, dans les faits, qu'« *une vision approximative* » résultant de sa très faible expérience en la matière. Dans le cas de l'« *alliance éducative* » étudiée par Minassian, se met en place, au conseil régional, un groupe de cadres transversal à différents services<sup>3</sup>, tandis qu'interviennent aussi des animateurs de l'Association fondation pour les étudiants de la ville (AFEV). De l'article de Berthet, Brizio & Simon ressort, notamment, la mise en place de configurations diversifiées d'intermédiaires en charge du raccrochage au sein des trois agglomérations comparées.

Au stade de la mise en œuvre, les trois articles évoqués ci-dessus font ressortir que cette organisation de l'action publique, décentralisée et donc multi-partenariale, engendre ses propres risques de défaillance. De notre point de vue (voir Gardon & Verdier 2015), trois types de facteurs jouent en ce sens. Le premier est relatif au cadre institutionnel régional. Le deuxième concerne plus spécifiquement le domaine propre à l'éducation-formation. Le troisième a trait aux jeux d'acteurs dont, compte tenu des fluctuations qui affectent le cadre institutionnel, les conditions d'exercice et les résultats risquent fort de s'avérer encore plus incertains, alors même qu'est ici en jeu l'avenir de personnes particulièrement vulnérables.

En premier lieu, pèse lourdement sur toute politique en Région un contexte institutionnel caractérisé, sur le moyen terme, par l'instabilité récurrente des règles du jeu qui président à la mise en œuvre de toute intervention publique inscrite dans un cadre territorial. En effet, sont intervenues, depuis 2010, de nombreuses réformes législatives relatives aux collectivités territoriales et en particulier à l'échelon régional. À l'évidence, réaliser une « mobilisa-

---

3. Il compte notamment une chargée de mission « Prospective, Métiers, Carte des formations » et un chef de projet « Conduite de projets, Prospective Métiers - Orientation - Qualification - Économie/Éducation - Carte des Formations ».

tion générale » et multiniveaux alors que prévaut une incertitude durable relative au cadre institutionnel ne risque-t-il pas de relever de la gageure ? Comme le suggèrent tant Burban & Dutercq que Berthet, Brizio & Simon, la régionalisation est ici le symptôme d'une difficulté récurrente à organiser une action fondée sur la confiance que visaient pourtant les réformateurs, au stade des intentions en tout cas. En effet, instiller de la confiance ne requiert-il pas *a minima* une définition claire des missions et des responsabilités de chaque partie prenante ? Or à cet égard, sur plus d'une de leurs dimensions constitutives, les Régions ont été confrontées à des changements conséquents et parfois répétés. Ainsi, en dix ans, le mode de scrutin permettant d'élire les conseillers régionaux a changé à deux reprises ; l'attribution de la clause de compétence générale a été erratique : retirée aux Régions (en 2010), puis rétablie (en 2014), elle a été à nouveau supprimée en 2015. Avec la réforme de la taxe professionnelle, leurs ressources sont devenues plus dépendantes de la dotation globale attribuée par l'État et, de ce fait, plus incertaines malgré une jurisprudence récente du Conseil constitutionnel prévoyant que tout transfert de compétence à une ou des collectivités territoriales doit être intégralement compensé. En outre, aujourd'hui comme hier, nombre de leurs attributions ne peuvent devenir opérationnelles sans avoir été précédées par de longues concertations avec de nombreux acteurs publics et privés et/ou sans avoir donné lieu à de complexes contractualisations avec, en premier lieu, divers représentants de l'État en Région (préfet, recteur, etc.), dans le cadre de ce qui a pu être qualifié de quadripartisme<sup>4</sup> (voir Jobert, 2003). Bien évidemment, le redécoupage du périmètre des Régions, en 2015, et, par la même occasion, celui des structures régionales de l'État, n'ont fait qu'accroître l'incertitude des diverses parties prenantes sur les conditions de mise en œuvre d'une action publique régionale devant nécessairement réaliser en parallèle de délicats processus de fusion des directions des unes et des autres. Dans un tel contexte d'instabilité des règles constitutives des acteurs en Région, la réalisation de probants apprentissages organisationnels qu'appelle l'attribution d'une nouvelle compétence ne peut qu'en être rendue plus incertaine.

Dans le champ plus spécifique de l'éducation-formation et donc du décrochage, les responsabilités des Régions en matière de cartes de formation et d'orientation ont certes été sensiblement accrues en 2014, dans la lignée d'un mouvement engagé depuis plusieurs décennies. Mais aujourd'hui, une de leurs compétences cruciales, qui leur avait pourtant été dévolue dès 1983 – celle relative à l'apprentissage –, leur est largement retirée par la réforme introduite par la loi du 5 septembre 2018 « pour la liberté de choisir son avenir professionnel », au profit des branches professionnelles ; et ce au risque de déstabiliser un « ensemble fonctionnel » (Nahrath & Varone 2007) très progressivement constitué au fil des trente-cinq dernières années et qui visait à décloisonner les compétences, jusqu'alors étanches, en matière d'enseignement professionnel (lycées et CFA – centre de formation d'apprentis) et celles relatives au développement économique. Déjà, avant même cette

4. Ce quadripartisme concerne l'État et ses représentants au niveau régional, les Régions, les confédérations syndicales et les organisations d'employeurs.

toute récente réforme de l'été 2018, comme l'avancent Berthet & al., la politique de lutte contre le décrochage scolaire a été confrontée, dans nombre de Régions, aux effets déstabilisants de la conjonction du transfert de compétence en matière d'orientation avec le redécoupage des périmètres régionaux et, à la faveur des alternances politiques intervenues fin 2015, à l'arrivée de nouveaux élus qui avaient « rarement anticipé » l'attribution de responsabilités supplémentaires en un domaine d'action nouveau pour tout exécutif régional. Dès lors, « *la décentralisation, entravée par des problèmes de statut et des questions d'ordre symbolique (...), n'est pas achevée et crée des situations compliquées d'interférence entre prérogatives nationales et territoriales* » (Burban & Dutercq). À cet égard, le positionnement, longtemps fluctuant, des Centres d'information et d'orientation (CIO), ainsi que l'avenir incertain des psychologues de l'Éducation nationale sont particulièrement emblématiques d'une incertitude institutionnelle qui tend ainsi à devenir structurelle.

Il importe de souligner que cette incertitude et celles évoquées plus haut n'affectent pas de la même manière toutes les configurations régionales dans lesquelles est déployée la politique de lutte contre le décrochage. En effet, certaines Régions, par exemple celle étudiée par Burban & Dutercq, étaient en avance dans l'appropriation des réformes relatives à l'orientation par rapport à d'autres qui, moins actives dans le passé, se sont retrouvées en défaut d'expérience et de compétence pour s'approprier pleinement les enjeux. En outre, cette Région particulière, comme quelques autres, n'a pas eu à subir la fusion de deux ou trois conseils régionaux, ainsi que celle des académies et des rectorats correspondants, sachant que de tels processus ne facilitent guère la montée en compétence sur un quelconque domaine, compte tenu des réorganisations et relocalisations de services à réaliser. On peut raisonnablement faire l'hypothèse que devrait en résulter un sensible accroissement des disparités interrégionales en matière de qualité d'organisation de la lutte contre le décrochage ; elles viendraient ainsi se surajouter aux effets propres des configurations territoriales pointés par Bernard & Michaut, ainsi que par Di Paola & Moullet.

Gageons que les incertitudes créées par l'instabilité institutionnelle qui affectent le cadre général de la lutte contre le décrochage ne faciliteront guère la mise au point d'ajustements locaux entre les différentes parties prenantes concernées, que le dernier plan ministériel de lutte contre le décrochage appelait pourtant de ses vœux. À rebours des effets supposés vertueux d'une injonction à la proximité (Giulani & Payet 2014)<sup>5</sup>, ces avatars ne risquent-ils pas de favoriser le repli sur soi des différentes catégories d'intervenants, ainsi que la défense d'intérêts catégoriels, au détriment de la recherche d'agencements spécifiques jugés pourtant indispensables en vue d'apporter *in situ* les réponses les plus adaptées possibles aux besoins et aux attentes des décrocheurs ? Ces difficultés de coordination varieront probablement en fonction des disparités organisationnelles liées au degré d'exposition des acteurs de la lutte contre le décrochage aux effets déstabilisants des fusions autoritaires des Régions et des rectorats.

---

5. Citée par Minassian dans ce dossier.



D'ailleurs, le maintien de déphasages manifestes quant aux espaces territoriaux de référence – entre bassins de formation pour les uns (MLDS) et zones d'emploi pour les autres (Missions locales pour l'emploi des jeunes) – n'est-il pas, dans certains cas au moins, l'expression de ces replis sur soi et de compromis interinstitutionnels déficients ? Ainsi, dans l'une des agglomérations étudiées par Berthet & al., « *le territoire de la PSAD n'est pas celui de la mission locale, ce qui pose problème (...). Il y a des PSAD qui vont se retrouver sur deux territoires* ». Il s'avère ainsi que la proximité géographique n'engendre pas nécessairement l'efficacité d'une action publique pluri-acteurs, faute de s'adosser à de réelles proximités organisationnelles<sup>6</sup> et institutionnelles<sup>7</sup> (Bouba-Olga & Grossetti 2008) entre les diverses parties prenantes de la lutte contre le décrochage scolaire.

Dans un tel contexte où se cumulent divers types d'aléas institutionnels et organisationnels, la prescription d'une territorialisation croissante du dispositif ne risque-t-elle pas de rendre sa réussite locale encore plus fortement dépendante du charisme d'« *entrepreneurs de cause* » (Cobb & Elder 1972), et ainsi d'ajouter aux inégalités structurelles entre territoires des disparités croissantes liées à la qualité des jeux d'acteurs ?

## 31 Pour une interprétation en termes de régimes d'action territoriale

Par-delà ces difficultés contingentes de mise en œuvre de l'action publique, il est possible de développer une lecture transversale des différents textes composant ce dossier qui soit fondée sur une interprétation identifiant différents (quatre) régimes d'action territoriale en matière de lutte contre le décrochage scolaire, que l'on nommera : Prescription (R1), Contractualisation (R2), Coopération (R3), Autonomisation (R4 dans la suite du texte).

Cette grille de lecture conduit à caractériser ces régimes en tant qu'idéaux-types au regard de dimensions politiques, institutionnelles et organisationnelle qui, on le verra, contribuent à définir la conception du territoire qui est ainsi à l'œuvre.

### 3.1 Les principales dimensions constitutives des régimes-types

Logiquement, la première dimension est définie par les objectifs poursuivis par l'intervention publique, au croisement de plusieurs caractéristiques :

- Très classiquement, quel est le registre d'action : s'agit-il de prévenir le décrochage ou d'en réparer les effets ? Dans la perspective du raccrochage, le but premier est-il de faire accéder les décrocheurs à un diplôme (R1) ou bien de les insérer dans l'emploi selon une logique de placement (R2) ?

6. Elles ont trait aux échanges entre acteurs au sein d'une même organisation.

7. Elles concernent les échanges entre acteurs d'organisations différentes.

- Dans le cadre de la prévention du décrochage ou de l'accompagnement d'adultes en grande difficulté d'insertion, cherche-t-on, selon une logique de compensation, à remédier à des difficultés scolaires et/ou sociales avérées en recourant à des méthodes d'apprentissage spécifiques au sein d'institutions particulières (R3), ou bien vise-t-on la réussite de tous en favorisant un développement personnalisé au sein des établissements ordinaires en charge des formations tant initiales que continues (R4) ?

- Enfin, quels sont les risques sociaux que le dispositif cherche ainsi à couvrir entre stigmatisation (R3), exclusion (R2), désocialisation (R1) et segmentation (R4), sachant que chacun de ces risques est transversal à la distinction première entre les registres de la prévention et de la réparation ?

**Tableau 1. Les régimes-types d'action territoriale contre le décrochage scolaire**

Régimes	Prescription	Contractualisation	Coopération	Autonomisation
Dimensions				
Objectif majeur	Certification	Insertion	Intégration	Inclusion
Registre d'action	Réparation	Réparation	Prévention et Réparation	Prévention
Risque à couvrir	Désocialisation	Exclusion	Marginalisation	Segmentation
Démarche	Formation	Placement	Compensation	Promotion
Instrument-clé	Retour en formation	Accompagnement	Ciblage	Personnalisation
Configuration d'acteurs	Hiérarchie multiniveaux	Réseau local d'acteurs publics	Institutions spécialisées	Communautés éducatives
État	Planificateur	Régulateur	Organisateur	Facilitateur
Autonomie des jeunes	Empêchée	Entravée	Enclavée	Installée
Mesure-clé	Jeunes sans diplôme	Jeunes exclus de l'emploi	Jeunes désocialisés	Jeunes séparés des autres
Indicateur de référence	Sortants précoces	NEET ( <i>Not in Education, Employment or Training</i> )	Jeunes exposés à l'illettrisme	Jeunes en institutions spéciales
Proximité	Géographique	Institutionnelle	Organisationnelle	Cumul des trois
Territoire	Circonscription d'action	Espace des règles communes	Aire de recrutement de l'institution	Déploiement de projets (collectifs et individuels)
Défaillance	Inadaptation	Sélection	Stigmatisation	Séparation

Source : Auteur.

En lien direct avec ces objectifs, et notamment les risques qu'il s'agit de couvrir, se déploie, dans tous les cas, une instrumentation qui se définit au regard de plusieurs paramètres. Cette deuxième dimension se construit tout d'abord en fonction des modalités de prise en charge des jeunes (potentiellement) décrocheurs :

- Former en vue de délivrer une certification ou un diplôme reconnu (R1), privilégier l'accès à un emploi ou à une activité, quel qu'en soit le statut (R2) ;

- Dans une perspective plutôt préventive et (secondairement) réparatrice, l'action publique recourt-elle au ciblage en vue d'offrir des curricula et/ou des cheminements spécifiques aux

jeunes qui, du fait de sérieuses difficultés, en ont ou pourraient en avoir besoin (R3), ou bien cette action s'appuie-t-elle sur une personnalisation des parcours de tous les jeunes en formation ou en insertion dans la perspective de réalisation et d'acquisition partagées par tous (un socle commun *versus* un droit effectif à la poursuite d'études *versus* une convention de plein emploi au bénéfice de tous les jeunes) (R4) ? En d'autres termes, dans le cadre d'un accompagnement préventif, s'agit-il de prendre en charge des élèves confrontés à d'intenses difficultés scolaires et dont on espère qu'ils pourront, à terme, rejoindre le cursus scolaire général standard, mais qui sont conduits, dans l'immédiat, à fréquenter des institutions spécialisées dans la prise en charge préventive des possibles décrocheurs (R3) ? Ou bien s'agit-il de personnaliser le cursus en fonction des spécificités reconnues en matière d'apprentissage de tel ou tel jeune, tout en demeurant dans un établissement ordinaire (R4) ?

En outre, en relation logique avec l'instrumentation adoptée, l'intervention publique développe des modalités différenciées de mesure du phénomène qu'il s'agit de prendre en charge. Elle recourt donc à des modalités d'évaluation particulières du nombre de personnes concernées *hic et nunc*, c'est-à-dire sur telle ou telle circonscription d'action publique<sup>8</sup>, par le phénomène en jeu : les élèves ou les formés décrochés des divers types de dispositifs d'éducation-formation et donc sortant sur le marché du travail sans diplôme ou certification légitime (R1), les exclus d'une stabilisation dans l'emploi du fait d'un chômage de longue durée et/ou récurrent (R2), les élèves confrontés à de graves difficultés confinant à l'illettrisme (R3) et enfin, les jeunes bénéficiant d'un accompagnement renforcé afin d'être en mesure, dans le cadre d'un cursus personnalisé au sein d'établissements ordinaires, d'atteindre le niveau d'études que tout jeune est appelé à obtenir (R4). Ce qui, dès lors, en termes d'indicateurs, consistera à quantifier, pour chaque circonscription territoriale d'action publique, le taux d'obtention d'un diplôme parmi les jeunes en remédiation (R1), le taux d'entrée en emploi (ordinaire ou pas) parmi les jeunes sortant du dispositif de raccrochage (R2), les déscolarisations évitées grâce à une prise en charge spécifique (R3)<sup>9</sup>, le taux d'obtention à l'âge de référence (*versus* différé) d'une certification reconnue parmi les membres de leur cohorte d'appartenance (R4). *A contrario*, le placement de jeunes en grande difficulté scolaire dans des institutions spéciales témoignera des limites de cette logique inclusive.

La troisième dimension contribuant à définir un régime d'action territoriale destinée à contrebattre le décrochage a trait à la configuration d'acteurs aux prises pour définir et atteindre les objectifs en la matière, déployer et/ou s'approprier les instruments d'action et de mesure à l'œuvre, sans oublier – et c'est en l'occurrence capital –, la place réservée

8. On a vu plus haut qu'elle pouvait varier d'un acteur institutionnel à l'autre.

9. À l'inverse, à l'issue de leur passage dans ces institutions spéciales, les proportions de jeunes dans l'incapacité de retourner dans des établissements standards en raison d'un illettrisme de fait étalonneront les limites de ce type de prise en charge.

aux jeunes concernés par les instruments, c'est-à-dire la recherche ou non du maximum d'autonomie.

En l'occurrence, si l'action publique s'organise autour de la déclinaison territorialisée d'un dispositif fondamentalement hétéronome et hiérarchisé, le territoire n'existe alors qu'en tant qu'espace de mise en œuvre technique de ce qui a été conçu et mobilisé à des échelles supérieures – par exemple, européenne et/ou nationale – et dès lors, prédomineront des logiques descendantes conformes à la convention de l'État surplombant (Salais, 1998) et planificateur (R1) ? Elles seront plus ou moins strictes selon le degré de dévolution concédé aux instances et collectivités territoriales appelées, de manière plus ou moins comminatoire, sur le registre, par exemple, de l'incontournable « mobilisation générale » visant à lutter contre le « fléau » qu'est le décrochage, à œuvrer à la déclinaison efficace de ce qui a été élaboré par les autorités nationales et/ou européennes. Ou bien, sur la base de principes généraux communs – prévenir ou réparer le décrochage par l'intégration ou l'inclusion –, revient-il à des communautés d'acteurs locaux de s'approprier les éventuelles ressources financières, procédurales et cognitives mises à leur disposition en vue de concevoir et de mettre en œuvre des projets et des initiatives publics et privés au plus près des besoins des jeunes décrocheurs (R3 et R4) ?

Cette distinction rejoint l'opposition proposée par Desrosières (2008) entre, d'un côté, le « territorial », qui renvoie à des espaces institutionnellement homogènes – Régions, départements, communes, zones – pour lesquels sont déclinés des outils et des indicateurs issus d'institutions et de fichiers nationaux et de l'autre, la « localité », qui exprime, à partir de sources hétérogènes, statistiques ou non, les spécificités d'initiatives portées par des configurations d'acteurs locaux autonomes ; au-delà de ces idéaux-types, la réalité sera souvent faite de compromis dosant de manière variable ces deux logiques, ascendante et descendante.

Ainsi, dans la perspective de l'insertion qui nécessite de nouer des relations suivies avec des partenaires multiples, notamment des entreprises pour les accueils en stage ou pour le suivi de formations en alternance, développer des partenariats locaux est indispensable dans le cadre de réseaux d'action publique fortement institutionnalisés (R2).

En tout état de cause, la place faite à l'initiative et à l'action propre des jeunes au sein de ces configurations sera fortement variable, les organisations descendantes se traduisant par des autonomies empêchées (R1) ou au mieux entravées (R2), tandis que les dispositifs fondés sur l'intégration ou l'inclusion seront beaucoup plus ouverts à l'expression de l'autonomie des jeunes, mais toutefois selon des modalités bien distinctes. Dans le premier cas, où l'action s'appuie sur des institutions spécifiques destinées à prévenir ou compenser le décrochage et ses effets, cette autonomie est bordée, si ce n'est enclavée, par cette prise en charge qui se veut totale (R3), en tout cas la plus complète possible (pour la prévention, voir le modèle du micro-lycée, pour la réparation, voir celui de

l'École de la deuxième chance<sup>10</sup>). En revanche, dans le second cas, ce sont tous les jeunes qui, au sein d'institutions communes de socialisation, sont appelés à être acteurs de leurs parcours et, dès lors, on pourra parler d'autonomie installée ou même promue par l'action publique (R4).

Finally, quelle conception du territoire prévaut dans chacun de ces régimes-types ? Dans la configuration attachée à la certification et où celle-ci constitue l'objectif premier, le territoire relève d'une conception fonctionnaliste et rationnelle, c'est-à-dire qu'il représente un espace d'application d'une planification de l'action publique conçue à d'autres échelles, nationale par exemple (R1).

Dans le régime centré sur la problématique du placement des jeunes dans l'emploi, l'activation du territoire en vue de favoriser l'insertion s'appuie d'abord sur la structuration d'un réseau d'acteurs « décentralisé »<sup>11</sup> et coordonné par le recours à la contractualisation, mais aussi par le biais d'injonctions plus ou moins comminatoires venues d'en haut, c'est-à-dire d'administrations centrales en charge de la cohérence d'ensemble de l'action commune. Il s'agirait, dès lors, d'un territoire dont le périmètre est fondamentalement lié aux horizons d'action des différents membres du réseau d'action locale, et dont le degré de cohésion est indexé sur l'ampleur de la proximité institutionnelle entre les acteurs hétérogènes qui composent le réseau (R2). Il s'agit de faire en sorte que ces intérêts et ces appartenances pluriels disposent *a minima* de références (diagnostics) et d'objectifs partagés favorisant ainsi leur coordination.

Dans le cas du régime fondé sur l'intégration, c'est-à-dire sur une prise en charge multidimensionnelle du décrocheur, qu'il soit « cognitif » et « discret » – cas de la prévention – ou avéré – cas de la réparation –, au sein d'une entité phare spécialisée, le réseau d'appui local se coordonne grâce à une forte proximité organisationnelle. Il s'agit en effet d'éviter les dysfonctionnements provoqués par les cloisonnements de l'action publique qui caractérisent souvent les deux régimes précédents visant la certification et l'insertion. Ici, le territoire est défini *de facto* par l'aire de recrutement de l'institution spécialisée (R3).

Enfin, le régime de l'inclusion repose sur la mobilisation d'une communauté éducative dont l'emprise dépasse largement les frontières des institutions de formation initiale et/ou continue et dont la coordination, alliant trois proximités – géographique, organisationnelle et institutionnelle –, parvient à se muer en une coopération durable. Cette

10. On parle bien ici de « modèle », ce qui ne signifie pas que la réalité, compte tenu des conditions de mise en œuvre, soit toujours – loin s'en faut – conforme à celui-ci. Par exemple, selon le degré de sélection auquel recourt une École de la deuxième chance, elle relèvera de la logique du placement ou plutôt de la compensation.

11. En France, plus qu'à une décentralisation assumée, on a davantage affaire à un mouvement de « *décentralisation* », dans lequel la mutualisation des ressources publiques s'avère souvent âprement négociée entre les services déconcentrés de l'État et les collectivités territoriales (voir Buisson-Fenet & Verdier 2011).

dernière tend à faire du territoire un espace construit par des projets dont les déploiements successifs redéfinissent les frontières légitimes et effectives de l'action publique territoriale (R4).

### 3.2 Diversité des pratiques étudiées et régimes-types

Les textes rassemblés dans ce dossier non seulement suggèrent, mais illustrent le déploiement de ces quatre régimes. Du point de vue de l'architecture générale de cette interprétation, Burban & Dutercq rappellent en effet qu'en matière de lutte contre le décrochage, Bernard & Michaut (2014) font valoir que différentes logiques peuvent donner corps à des configurations de partenariats institutionnels qui, dans une perspective territoriale, évoquent trois des quatre régimes proposés dans cette postface : « *Une première configuration, dans une logique administrative, cherche la réparation. Elle est portée par les agents de l'Éducation nationale, dont l'objectif est de rescolariser, de qualifier et de diplômer les décrocheurs et d'ainsi réparer ce que l'école a dans un premier temps échoué à réaliser* » : voir R1.

Une deuxième configuration, dans une logique territoriale, vise la prévention de proximité : « *Il s'agit ici d'éviter le décrochage en détectant et accompagnant au plus près les élèves les plus exposés ou les plus vulnérables* » : voir R3.

Une troisième configuration, dans une logique de coéducation, privilégie la prévention organisationnelle, voire structurelle, qui intervient plus en amont encore, « *en particulier grâce à la prise de conscience et au travail des familles* » : voir R4.

Pour ce qui est du R2, on se référera à la contribution de Berthet, Brizio & Simon : « *Dans les missions locales, l'accompagnement des décrocheurs scolaires s'inscrit dans une approche plus standardisée et opère dans une logique de traitement "de masse". L'individualisation du suivi s'en trouve limitée, d'autant plus que la marge de manœuvre des conseillers peut varier d'un territoire à l'autre, notamment en fonction des pratiques des managers intermédiaires dans la gestion de leurs équipes.* » Cette standardisation des pratiques fait ressortir le risque majeur de défaillance de ce type de construction institutionnelle, à savoir l'inadaptation des solutions aux réalités tant territoriales qu'individuelles.

Mais aucun des trois autres régimes n'échappe, dans la réalité, à des difficultés de mise en œuvre de nature à peser significativement sur le devenir des décrocheurs qu'il s'agit de prendre en charge.

S'agissant du R1, qui vise à permettre aux jeunes d'accéder à la certification en s'appuyant sur le maillage serré des MLDS et PSAD, deux types de difficultés se font jour. Les premières ont trait au pilotage du dispositif, puisque « *le degré d'adéquation avec les préconisations des politiques éducatives nationales apparaît plus significatif au niveau des managers des structures, dans et hors de l'Éducation nationale, qu'au niveau des opérateurs de terrain* » (Burban & Dutercq). Les secondes sont relatives aux conditions de prise en charge des jeunes qui, comme le montrent Berthet, Brizio & Simon, risquent fort de se révéler ina-

daptées et défaillantes : « *Les pratiques professionnelles d'individualisation dans les pôles relais insertion des MLDS s'inscrivent dans un ensemble rigide de règles, procédures et relations hiérarchiques* », d'autant que « *dans les dispositifs de remédiation de droit commun (...), apparaissent en premier lieu, la contrainte et l'absence de choix* » subis par les élèves.

Manifestement, certaines des pratiques développées par les enseignants des micro-lycées relèvent de la logique de prévention propre au régime fondé sur l'intégration (R3). Comme le font valoir Berthet, Brizio & Simon : « (...) *les enseignants du micro-lycée (...) disposent d'une marge de manœuvre importante et mettent en place des accompagnements globaux et individualisés.* » Il reste que se font jour des mécanismes d'exclusion de jeunes dont les profils les auraient destinés à de telles prises en charge en raison de difficultés d'accès et de rationnement de places : « *Pour le micro-lycée de Sénart par exemple, dont l'aire de recrutement va au-delà de l'académie de Créteil, le temps de trajet du domicile de l'élève jusqu'au lycée est un critère déterminant pour l'entrée dans le dispositif.* »

De notre point de vue, sur le registre de la réparation, les expérimentations territorialisées du dispositif de la Garantie Jeune, étudiées par Berthet, Brizio & Simon, s'inscrivent dans la logique du troisième régime fondé sur le principe d'une intégration des jeunes quelles que soient les difficultés scolaires et sociales rencontrées : « (...) *les critères de sélection privilégient les jeunes en grande précarité. Les conseillers de la mission locale sont ainsi moins contraints de privilégier des jeunes avec les plus grandes chances d'insertion professionnelle.* » Il reste que le déploiement des dispositifs dont la pédagogie s'appuie sur l'alternance « *aura pour limite l'accès aux entreprises locales* », induisant ainsi un rationnement de l'offre dont pâtissent les parcours de jeunes potentiellement bénéficiaires.

Comme le soulignent Bernard & Michaut, le déploiement du régime (R4) inclusif (« La réussite pour tous »), dans le contexte français, est fortement contraint par l'emprise de la forme scolaire académique : « (...) *l'attrait des jeunes en décrochage scolaire pour le marché du travail est avant tout l'expression d'une lassitude vi-à-vis de l'école et de l'absence de perspective de réussite qu'elle leur offre.* » D'ailleurs, à propos des expériences préventives en lycée professionnels développées avec l'appui de l'AFEV, Minassian montre que certes, « (...) *il s'agit de mobiliser non plus une équipe éducative (interne à l'école), mais une communauté éducative élargie qui s'étend au-delà de l'institution scolaire (...) à différents niveaux* » (ce qui dénote une visée inclusive), mais il s'avère que dans l'un des établissements étudiés, « *une politique sévère des exclusions de cours est alors mise en place et une partie des élèves y répond en cherchant justement à se faire exclure de la classe, dans une sorte de jeu de compétition* ».

## Conclusion

Aussi, compte tenu des caractéristiques sociétales du système éducatif français (voir Mons, 2008), le développement d'un régime d'action territoriale fondé sur l'inclusion (R4) reste fortement hypothétique. En outre, en raison de l'ampleur des difficultés scolaires parmi les cohortes de jeunes français (plus de 20 % de jeunes très médiocres lecteurs à 15 ans d'après l'enquête du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), proportion régulièrement en hausse depuis 2000, OCDE, 2016), le régime 3, qui vise à intégrer les jeunes en position de décrocher, reste fondamentalement en situation de rationnement induisant de fortes inégalités territoriales en fonction de l'accessibilité des structures d'accueil.

Quant aux deux premiers régimes à visée plus industrielle<sup>12</sup>, outre un risque avéré d'inadaptation des solutions proposées aux jeunes décrocheurs, ils voient leur cohérence interne, et notamment leurs coordinations, régulièrement fragilisées par l'instabilité institutionnelle récurrente à laquelle les acteurs des territoires de l'éducation et de l'insertion sont exposés. En témoigne d'ailleurs l'instabilité des équipes à l'œuvre dans les dispositifs de remédiation, soulignée dans plusieurs des textes de ce dossier, au point de limiter drastiquement les perspectives d'apprentissage organisationnel, contraignant les personnels les plus constants à réinventer en permanence des solutions de bricolage institutionnel. La recherche de confiance si souvent souhaitée dans les discours politiques et managériaux ne peut qu'en être plus improbable.

### ■ Bibliographie

- Bouba-Olga O. & Grossetti M. (2008), « Socio-économie de proximité », *Revue d'Économie Régionale & Urbaine*, pp. 311-328.
- Bernard P-Y. & Michaut C. (2014), « Le partenariat interinstitutionnel : un nouvel instrument de politique éducative ? », *Éducation comparée* 11, pp. 111-131.
- Buisson-Fenet H., Verdier E. (2011), « Une régionalisation impossible ? La régulation des formations professionnelles initiales en France : concurrences institutionnelles et hiérarchie d'instruments statistiques », *Sociologie & sociétés* n° spécial « *La statistique en action* », vol. 43, n° 2, pp. 41-66.
- Cobb R.W., Elder C.D.(1972), *Participation in American politics. The dynamics of agenda-building*, Baltimore (MA), Allyn and Bacon.
- Desrosières A. (2008), « Le territoire et la localité. Deux langages statistiques », in Desrosières A., *Gouverner par les nombres*, Paris, Presses de l'École des Mines, pp. 84-102.

12. Il s'agit de produire à grande échelle des prestations de ce fait standardisées (Eymard-Duvernay, 2004).



- Eymard-Duvernay F. (2004), *Économie politique de l'entreprise*, Collection « Repères », Paris, La Découverte.
- Gardon S. & Verdier E. (2015), « Les configurations du travail politique régional. Des modèles à l'épreuve des incertitudes », *Revue française d'administration publique*, n° 154, pp. 423-436.
- Guiliani F., Payet J.-P (2014), « Introduction. Les logiques scolaires de la proximité aux familles », *Éducation & Sociétés*, 5-141, pp. 74-85.
- Jobert A. (2002), *Les espaces de la négociation collective, branches et territoires*, Toulouse, Octarès.
- Mons N. (2007), *Les nouvelles politiques éducationnelles : la France fait-elle les bons choix ?*, Paris, PUF, coll. « Éducation et société ».
- Nahrath S., Varone F. (2007), « Les espaces fonctionnels comme changements d'échelle de l'action publique », in Faure A., Leresche J.-P., Muller P., Nahrath S., *Actions publiques et changements d'échelles : les nouvelles focales du Politique*, Paris, L'Harmattan, pp. 235-253.
- OCDE (2016) *Résultats du PISA 2015 (Volume I). L'excellence et l'équité dans l'éducation*, Paris, OCDE.
- Salais R. (1998), « Action publique et conventions : état des lieux », in Commaille J. & Jobert B. (eds.), *Les métamorphoses de la régulation politique*, LGDJ, pp. 55-82.

# Public, privé et éducation prioritaire : une analyse comparative de la mixité sociale à l'école

PIERRE COURTIoux

*Directeur de recherche en économie à l'EDHEC (École des Hautes Études Commerciales),  
affilié au pôle de recherche en économie*

TRISTAN-PIERRE MAURY

*Professeur d'économie à l'EDHEC (École des Hautes Études Commerciales), affilié au pôle de  
recherche en économie*

---

## Résumé

■ **Public, privé et éducation prioritaire : une analyse comparative de la mixité sociale à l'école**

Sur la base d'indices de ségrégation portant sur la période 2004-2014, nous analysons le degré de mixité sociale des collèges appartenant aux secteurs privé, public hors ZEP (zone d'éducation prioritaire) et ZEP. Le secteur privé est légèrement surreprésenté parmi les établissements les plus « mixtes », ainsi qu'au sein des plus « ségrégués ». À niveau donné de mixité sociale, le secteur privé accueille relativement moins d'élèves défavorisés. Parmi les établissements les plus « ségrégués », dans les secteurs privé et public hors ZEP, il existe une tendance à l'entre-soi des élèves « très favorisés ».

**Mots clés** : enseignement public, enseignement privé, ZEP - zone d'éducation prioritaire, collège, origine sociale, inégalité sociale, politique de l'éducation

---

## Abstract

■ **Public, Private and Priority education zones: a comparative analysis of social mixing at school**

Based on social segregation indices for the period 2004-2014, we compare the level of social mixing at the middle school level between private schools and public schools in and out of priority education zones (ZEP). Private schools are slightly over-represented among the most “mixed” as well as the most “segregated” schools. At a given level of diversity, private schools receive relatively less disadvantaged social backgrounds pupils. Excluding ZEP schools, the most “segregated” schools have a tendency to separate students with advantaged social background and other students.

---

**Keywords:** state education, private education, priority education zone, lower secondary school, social origin, social inequality, education policy

*Journal of Economic Literature:* I 21 ; I 28

Traduction : *Auteurs.*

---

Au sein des débats récents sur les inégalités sociales à l'école (cf. les enquêtes PISA analysées dans OCDE 2016, notamment), la mixité sociale à l'école est aujourd'hui un enjeu politique majeur. En effet, en maintenant une partie des élèves d'origine sociale défavorisée dans un environnement moins propice à la réussite scolaire, l'absence de mixité sociale semble remettre en cause le principe « d'égalité des chances » au fondement de l'école républicaine française. Le rapport d'information de Durand & Salles (2015) détaille le caractère durablement inégalitaire de l'école en France. Ainsi, les différents indicateurs de mixité sociale ne laissent apparaître aucune amélioration depuis vingt ans (Trancart, 2012 ; Thauvel-Richard & Murat, 2013). De plus, si les effets globaux de la mixité sociale sur la réussite scolaire sont difficiles à mesurer, plusieurs auteurs insistent sur le renforcement de « *ghettos scolaires* »<sup>1</sup> et leur effet négatif sur la qualité des apprentissages (Van Zanten & Obin, 2008).

S'il est clair que l'objectif de mixité sociale est prédominant, se pose la question de la nature des politiques à mettre en œuvre. De ce point de vue, des expérimentations visant à renforcer la mixité sociale dans les collèges ont été menées depuis la rentrée 2016. Elles ont mobilisé différents leviers (mise en place de secteurs multi-collèges, modification de la sectorisation, création de parcours d'excellence, fermeture/construction de collèges). Ces expérimentations sont mises en œuvre à un niveau local, en mobilisant l'ensemble des acteurs au sein de « territoires pilotes ».

S'il est encore trop tôt pour pouvoir apprécier les résultats de ces actions, il est intéressant de noter quelques éléments concernant leur réception au niveau territorial. En effet, dans certaines situations<sup>2</sup>, des acteurs locaux (familles et enseignants) ont remis en cause le « choix (présenté comme) naturel » de ces territoires, en fustigeant « *l'absence d'une vision globale* », qui conduisait ces politiques à « *reporter sur un nombre limité de familles la charge à réaliser, voire de compenser l'échec de véritables politiques publiques de mixité à l'échelle de l'académie* ». De ce point de vue, la contestation de la légitimité de l'action publique territorialisée s'appuyait sur la contestation des frontières du territoire devant servir de référence. Ainsi, les partisans de l'expérimentation mettaient en avant la place relativement favorisée en termes de mixité sociale du collège sujet de l'expérimentation, tandis que le collectif de parents et de professeurs contestait ce diagnostic en étendant la comparaison à l'ensemble des collèges de l'académie et/ou en

---

1. L'emploi de ce qualificatif est détaillé et justifié par Durand & Salles (2015).

2. Notamment dans le cas du collège Coysevox du 18<sup>e</sup> arrondissement de Paris, cf. Collectif Coysevox, 2016.

comparant avec la situation relative, en termes de mixité sociale, de collèges jouxtant la zone d'expérimentation.

Indépendamment de l'analyse sociologique que l'on peut réaliser sur ces mobilisations d'acteurs<sup>3</sup>, rares sont les travaux permettant de décrire l'hétérogénéité des collèges en termes de mixité sociale sur l'ensemble du territoire. De plus, les éléments disponibles sur cette hétérogénéité sont d'autant plus rares que l'on s'intéresse aux catégorisations habituelles des politiques éducatives : l'éducation prioritaire et le secteur privé.

Par exemple, les récents travaux de Givord & al. (2016a, 2016b) opposent bien le public et le privé au niveau national, mais ils ne cherchent pas, au sein du public, à distinguer les collèges relevant de l'éducation prioritaire, dont on s'attend *a priori* à ce qu'ils soient peu mixtes socialement, du reste du secteur public, pour lequel il serait intéressant de savoir s'il est proche ou non du secteur privé en termes de mixité sociale. Par ailleurs, certains travaux, comme ceux d'Audren & Lorcerie (2013), ont déjà montré qu'au sein d'un même territoire, il existait des différences très importantes entre collèges privés quant à l'accueil de public divers.

Si les travaux de Givord & al. (*op. cit.*) confirment cette forte hétérogénéité du secteur privé au niveau national, ils n'en éclairent pas l'origine : les collèges privés très mixtes socialement sont-ils comparables aux collèges publics ne relevant pas de l'éducation prioritaire ? L'absence de mixité dans un collège privé renvoie-t-elle systématiquement à une stratégie « d'entre-soi » des plus favorisés ?

Il est dès lors nécessaire de définir la mixité sociale et sa mesure. Notre travail s'inscrit dans le prolongement de travaux français disponibles sur le sujet<sup>4</sup>. C'est pourquoi nous nous sommes appuyés sur des indices de mesure de la mixité sociale ou de ségrégation déjà utilisés dans le débat français<sup>5</sup> : les indices d'entropie et d'exposition normalisés. De même, nous retenons une classification de la diversité sociale en quatre catégories (très favorisés, favorisés, intermédiaires et défavorisés), déjà utilisée dans les travaux récents (cf. **encadré 2**).

L'originalité de notre approche consiste principalement à combiner ces deux indices pour caractériser chacun des collèges. L'indice d'entropie nous permet de savoir dans quelle mesure les collèges sont « mixtes », c'est-à-dire mélangent les quatre catégories correspondant à notre définition de la diversité sociale. Quant à l'indice d'exposition

---

3. Dans une perspective de sociologie des organisations, il est possible d'interpréter ces éléments de contestation des politiques publiques comme des stratégies d'acteurs éclairant la dynamique et les limites de la gouvernance éducative locale ; Van Zanten & da Costa (2013) en fournissent, par exemple, une analyse dans le cadre de la réforme de 2007 visant à assouplir la carte scolaire.

4. Notamment Givord & al. (*op. cit.*).

5. De ce point de vue, la mixité sociale est mesurée par une famille d'indices statistiques, souvent appelés indices de ségrégation ; c'est pourquoi nous emploierons indifféremment les deux termes « ségrégation » et « mixité » pour caractériser le même phénomène dans la suite du texte.

---

normalisé aux très favorisés, il nous permet, à niveau de mixité donné, de préciser dans quelle mesure les très favorisés restent entre eux dans chaque collège<sup>6</sup>.

Dans ce cadre, l'objectif de cet article est bien de compléter les résultats disponibles au niveau national, dont on a vu qu'ils constituaient un élément difficile à écarter dans les débats entre les acteurs parti-prenantes des politiques publiques visant à favoriser la mixité sociale, en prenant soin : i) de distinguer, au sein du secteur public, deux catégories de collèges dont on s'attend à ce qu'ils soient très différents en termes de mixité sociale (les collèges relevant de l'éducation prioritaire et les autres), ii) et d'identifier, au sein du secteur privé, mais également au sein du secteur public, les collèges relevant d'une stratégie « d'entre-soi » des plus favorisés.

Cette démarche nous semble pertinente pour éclairer les enjeux de politique d'éducation au niveau national. En effet, face à une qualité de l'offre éducative très variable sur le territoire, aux stratégies d'évitement des mauvais établissements de la part des familles, ainsi qu'à la liberté de recrutement dont bénéficie le secteur privé, un certain nombre d'experts recommandent l'imposition d'un système de quotas de recrutement, selon l'origine sociale ou scolaire de l'élève, au secteur public et aux collèges privés<sup>7</sup>. Ils défendent ainsi l'idée selon laquelle le secteur de l'établissement représente un filtre pertinent pour les politiques éducatives. Ces recommandations ne prennent donc pas en compte l'hétérogénéité intra-sectorielle que nous mettons ici en évidence.

Pour éclairer cette question, dans une première partie, nous précisons les débats actuels concernant la place du privé et celle des dispositifs d'éducation prioritaire, en France. Nous présentons, ensuite, les deux principaux outils de mesure de la mixité sociale (les indices d'entropie et d'exposition normalisés). Dans une seconde partie, nous caractérisons d'abord les niveaux de mixité sociale à l'aide de l'indice d'entropie, puis nous commentons l'apport d'une analyse combinant l'indice d'entropie et l'indice d'exposition normalisé aux très favorisés.

## 1 | Les enjeux de la mixité sociale selon le secteur privé, public ou d'éducation prioritaire

Nous commençons par rappeler le contexte institutionnel français et les caractéristiques générales du secteur public, du secteur privé et de l'éducation prioritaire ; puis nous expliquons comment les indices de ségrégation permettent d'éclairer ces enjeux de mixité sociale et de dégager un certain nombre de faits stylisés sur l'éducation secondaire en France. Les deux principaux faits stylisés nouveaux que nous dégagons sont : tout

---

6. Cf. *infra*, partie 1.2 pour une illustration.

7. Comme ont pu le suggérer Maguain (2009), Fack & Grenet (2009) ou Merle (2010).

d'abord, une légère surreprésentation du secteur privé parmi les collèges les plus mixtes et parmi les collèges les moins mixtes, enfin, au sein des collèges les moins mixtes, une tendance à la baisse de « l'entre soi » des élèves très favorisés plus forte dans le privé que dans le public hors éducation prioritaire sur la période 2004-2014.

### 1.1 Secteurs public, privé et de l'éducation prioritaire

En France, le secteur privé a un statut bien particulier. Depuis la loi Debré de 1959, ce secteur, issu principalement de l'enseignement confessionnel catholique, est devenu progressivement l'une des composantes du service public d'éducation français (Poucet, 2012 ; Thélot, 2013). En échange de cette participation à un service public d'éducation dont les modalités sont définies par un contrat, il bénéficie de subventions importantes (notamment le financement du salaire des enseignants et de certains frais de fonctionnement). Cependant, le secteur privé n'est pas gratuit et « *les classes sociales les plus favorisées y occupent une place majoritaire* »<sup>8</sup>.

Les différences de recrutement selon l'origine sociale entre public et privé, associées à l'importance des subventions publiques au secteur privé, ont conduit un certain nombre d'experts à remettre en cause la liberté de recrutement des élèves dans le secteur privé (quotas de bons et mauvais élèves, cf. Maguain (*op. cit.*) ou quotas de recrutement selon l'origine sociale, cf. Fack & Grenet (*op. cit.*) ou Merle (*op. cit.*)). On dispose certes de quelques études de cas, notamment dans la région parisienne, qui indiquent que le secteur privé a eu tendance à diminuer sa diversité de recrutement ces dernières années<sup>9</sup> et de quelques éléments généraux sur une segmentation sociale entre public et privé plus marquée au cours du temps (Givord & al., 2016b). Cependant, on sait également que les établissements privés sont très hétérogènes, notamment car ils se caractérisent par une autonomie de gestion au niveau de l'établissement.

La politique de zones prioritaires et les programmes d'éducation prioritaire ont été créés en 1981. Cette politique visait à « *renforcer par des moyens sélectifs groupés en programmes d'éducation prioritaires, l'action éducative dans les zones où se concentrent les plus grandes difficultés sociales* »<sup>10</sup>. L'objectif de ce dispositif était de lutter contre les inégalités, notamment sociales, devant l'école. Elle répondait également à la préoccupation d'« *accroître l'égalité des chances offertes aux jeunes scolarisés dans les établissements publics* » (Radica, 1995). Il s'agissait d'une expérience, alors unique en France, de territorialisation d'une politique publique : contribuer à l'égalité des chances des élèves *via* une répartition inégalitaire des moyens mis en œuvre sur le territoire national. Chaque zone prioritaire ZEP a été définie par arrêté préfectoral sur la base de recommandations des recteurs d'académie ; ceux-ci

8. Cf. Poucet (*op. cit.*), p. 114 ou Prost (2013) qui analysent ces différences dans une perspective historique ou Courtioux (2016), dans une perspective statistique.

9. Par exemple, Merle (*op. cit.*).

10. Circulaire du ministère de l'Éducation nationale n°81-536, du 28 décembre 1981.

---

ont délimité des zones où la proportion d'élèves issus de milieux « défavorisés<sup>11</sup> » était importante.

Par la suite, la carte des ZEP a été redéfinie (en 1989/1990 et 1994 notamment) et a connu plusieurs relances majeures (en 1997, avec la création des Réseaux d'éducation prioritaires - REP ; en 2006, avec la mise en place des Réseaux ambition réussite - RAR et en 2011, avec le programme Écoles, collèges, lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite - ÉCLAIR).

## 1.2 Mesurer la mixité sociale à l'aide d'indicateurs statistiques de ségrégation

Récemment, plusieurs contributions ont proposé d'utiliser des indicateurs de ségrégation pour mesurer la mixité sociale dans le système éducatif secondaire en France ; on peut notamment citer Ly & al. (2014), Ly & Riegert (2014) ou Givord & al. (2016a). Le principe d'un indice de ségrégation est d'évaluer à quel point une variable d'intérêt peut avoir, à l'échelon local, une distribution différente de celle observée sur la population totale. Par exemple, dans le milieu scolaire, cela permet de mesurer l'écart entre la répartition des élèves par origine sociale dans les différents collèges et la répartition nationale. Un indice de ségrégation ne permet donc pas de porter une quelconque appréciation sur la situation globale, mais uniquement sur des écarts locaux à cette situation globale.

De nombreux indices existent pour aborder ces questions (voir **encadré 1**), mais deux d'entre eux sont plus fréquemment utilisés : l'indice d'*entropie* normalisé et l'indice d'*exposition* normalisé. Ces indices partagent des propriétés statistiques appréciables. Ils sont notamment tous deux décomposables<sup>12</sup>, ce qui, dans le cadre de notre recherche, permet d'isoler les contributions de chaque secteur : privé, public hors ZEP et ZEP. Pour les calculer, nous utilisons une classification sociale en quatre groupes : très favorisés, favorisés, intermédiaires et défavorisés (**encadré 2**).

---

11. Selon des critères reliés à la catégorie socio-professionnelle, la nationalité ou le niveau éducatif des parents ou à la scolarité des enfants.

12. Cf. le point 2 de l'**encadré 1** pour plus de précisions.

### Encadré 1. Les indices de ségrégation

Il existe de nombreux indices de ségrégation (à titre d'exemple, Massey & Denton, 1988, en recensent plus d'une vingtaine). Récemment, Reardon & Firebaugh (2002) & Frankel & Volij (2011) ont effectué une analyse comparative détaillée des propriétés des indices les plus fréquemment utilisés. Parmi ces propriétés, deux sont particulièrement importantes :

**1- L'invariance à la composition** établit que si le nombre d'individus d'une catégorie donnée (les très favorisés, par exemple) venait à augmenter, mais que ces nouveaux individus sont répartis dans les collèges selon la répartition nationale existante, alors l'indice de ségrégation ne doit pas changer. L'invariance à la composition permet donc d'effectuer des comparaisons géographiques ou temporelles : les niveaux de ségrégation de deux régions différentes (ou pour deux années académiques différentes) peuvent être comparés, même si leurs compositions (part de très favorisés, de défavorisés, etc.) ne sont pas les mêmes ;

**2- La décomposition** qui établit que, après avoir effectué des regroupements, l'indice est décomposable en une somme de composantes intra-groupes et inter-groupes indépendantes. Par exemple, dans cet article, cela permet de décomposer le niveau de ségrégation en une composante intersectorielle (hétérogénéité entre les trois secteurs, privé, public et ZEP – zone d'éducation prioritaire) et une composante intra-sectorielle (hétérogénéité au sein des trois secteurs).

Sur la base de ces deux propriétés, quatre indices peuvent être retenus (cf. Frankel & Volij, *op. cit.*) : les indices d'exposition et d'entropie normalisés (que nous utilisons), l'indice d'Atkinson et l'indice d'information mutuelle. L'indice d'Atkinson, proposé par James & Taeuber (1985), présente l'avantage de vérifier l'invariance à la composition (à la différence des trois autres indices), mais est peu interprétable et faiblement décomposable. Il faut noter que, même si les indices d'exposition et d'entropie normalisés ne sont pas, *stricto sensu*, invariants à la composition, certaines études empiriques ont montré qu'ils variaient relativement peu selon la composition (cf. Reardon & O'Sullivan, 2004).

L'indice d'information mutuelle est similaire à l'indice d'entropie, mais n'est pas normalisé. Cela rend cet indice « fortement » décomposable, c'est-à-dire que les poids de la décomposition sont nationaux (taille du public, taille du privé) et ne dépendent pas de la répartition des élèves au sein de chaque secteur (ex : répartition des très favorisés, des favorisés, etc., au sein du secteur privé). L'indice d'entropie normalisé n'est que « faiblement » décomposable : les poids dépendent de la répartition des élèves au sein de chaque groupe. En dépit de ses qualités, mais du fait de sa non-normalisation, l'indice d'information mutuelle est difficile à interpréter et n'est donc pas retenu.

L'indice d'exposition normalisé, tel qu'utilisé dans cet article, est fortement décomposable. Nous travaillons donc avec les indices d'exposition et d'entropie normalisés, tous deux décomposables – fortement ou faiblement – peu sensibles à la composition et facilement interprétables. De plus, par ce choix, nos résultats peuvent être comparés à ceux de Givord & al. (2016a) et Ly & al. (*op. cit.*) qui, dans un contexte français, utilisent ces mêmes indices.



---

Avec l'indice d'entropie normalisé ( $H$ ), la mixité sociale au niveau d'un collège se mesure par la distance entre la diversité sociale au sein de ce collège et dans une population de référence, ici composée de l'ensemble des collèges français (**encadré 2**). Il ne s'agit donc pas d'un indice de ségrégation qui chercherait, par exemple, à identifier les collèges avec une forte polarisation de défavorisés ou au contraire une forte polarisation de très favorisés. Avec cette mesure, un collège est d'autant plus mixte que sa composition sociale, dans toutes ses dimensions, se rapproche de la composition sociale de la population de référence.

L'indice  $H$  est conçu comme la somme de l'éloignement de la composition sociale de chaque collège à la composition sociale de l'ensemble de la population de référence. L'indice d'entropie est compris entre 0 et 1. Plus cet indice est élevé, plus il indique une dissimilarité entre les collèges. Il vaut 1 lorsqu'aucune mixité n'est observée (chaque collège n'est constitué que d'un groupe social). Au contraire, plus il est proche de 0, plus il indique une homogénéité de composition entre les différents collèges.

Dans ce cadre, il est également possible de calculer ces indices de mixité sociale en distinguant différents secteurs. Nous distinguons ainsi trois secteurs : le privé, le public en « ZEP » et le public autre. En utilisant les propriétés statistiques de l'indice d'entropie  $H$ , nous pouvons le décomposer en quatre éléments : (1) l'indice d'entropie au sein des collèges privés, (2) l'indice d'entropie au sein du public hors ZEP, (3) l'indice d'entropie au sein des ZEP et (4) l'indice d'entropie lié à la segmentation intersectorielle (c'est-à-dire entre ZEP, public hors ZEP et privé, chacun considéré comme un seul grand établissement).

Si l'indice d'entropie est un outil souple et utile pour mesurer la mixité sociale, il ne la résume cependant pas. En effet, il y a de nombreuses manières de « produire » de l'entropie. Ainsi, si l'on compare deux établissements, l'un comportant une moitié d'élèves issus de groupes sociaux « très favorisés » et une moitié d'élèves issus de groupes sociaux « défavorisés », et l'autre collège comportant une moitié d'élèves issus de groupes sociaux « favorisés » et une moitié d'élèves issus de groupes sociaux « moyens », ces deux établissements ont exactement le même niveau d'entropie. On peut cependant considérer *a priori* que leur contribution à la mixité sociale n'est pas la même : un seul des deux établissements fait cohabiter des élèves issus d'origines sociales très éloignées.

Nous utilisons donc un autre indicateur de ségrégation sociale : l'indice d'exposition normalisé ( $P$ ) qui vient compléter l'indice d'entropie. L'indice d'exposition est moins général et se focalise sur un des groupes sociaux : le groupe de référence. A la différence de l'indice d'entropie, aucune distinction ne sera faite entre les autres groupes : seule l'appartenance – ou non – au groupe de référence est déterminante. L'indice  $P$  peut s'écrire comme suit :

$$P = \mu_1 - \mu_0$$

où  $\mu_1$  est le taux d'exposition au groupe de référence (calculé à l'échelon du collège) pour les élèves eux-mêmes issus du groupe de référence. Si l'on considère que le groupe de référence est constitué des élèves « très favorisés »,  $\mu_1$  est obtenu en estimant la

moyenne de la part d'élèves très favorisés dans le collège de chaque élève très favorisé.  $\mu_0$  est le taux d'exposition au groupe de référence pour les élèves issus des autres groupes. Avec l'exemple précédent, il s'agit de la moyenne de la part d'élèves très favorisés présents dans leur collège pour les élèves des groupes favorisés, intermédiaires et défavorisés.

$P$  est compris entre 0 et 1. Si l'indice  $P$  est égal à 0, cela signifie que la répartition des élèves est la même dans tous les collèges : l'exposition au groupe de référence est la même partout, la mixité est donc maximale. Au contraire, si  $P$  est égal à 1, la ségrégation est totale : les élèves du groupe de référence ne sont exposés qu'à leur propre groupe ( $\mu_1 = 1$ ) et les élèves d'autres groupes ne sont jamais exposés à ceux du groupe de référence ( $\mu_0 = 0$ ). Dans ce cas, il n'y a que deux types de collèges : ceux constitués exclusivement d'élèves du groupe de référence et ceux constitués sans aucun élève du groupe de référence.

Les deux indices de ségrégation sociale, l'indice d'entropie ( $H$ ) et d'exposition normalisé ( $P$ ), fournissent donc des informations qui ne se recoupent qu'en partie. Ils sont bien sûr corrélés : par exemple, si tous les collèges ont la même répartition, alors  $H$  sera nul (l'entropie est la même pour tous les collèges) et  $P$  aussi (tous les élèves ont la même exposition au groupe de référence). En revanche, dans certaines situations,  $P$  et  $H$  peuvent diverger, car l'indice d'exposition normalisé ne se concentre que sur un groupe particulier et n'est pas sensible à la répartition des autres groupes. Ainsi, le niveau d'entropie peut être le même pour des collèges très différents : on peut obtenir la même contribution à l'indice d'entropie national pour un collège avec, par exemple, une proportion « normale » de très favorisés, peu de catégories moyennes et beaucoup de catégories défavorisées et un autre collège avec beaucoup de très favorisés, peu de catégories moyennes et une proportion « normale » de défavorisés. Pourtant, ces deux collèges n'ont pas la même exposition aux très favorisés (l'une est conforme à la moyenne nationale et l'autre très forte). Ils n'auront donc pas la même contribution à l'indice d'exposition normalisé calculé au niveau national. Si l'on considère que l'exposition à la catégorie très favorisée est également un élément important de l'analyse, il apparaît nécessaire de combiner les indices normalisés d'entropie et d'exposition.

## Encadré 2. Données et variables prises en compte

Nous utilisons des données issues du système d'information SCOLARITÉ et transmises par le réseau français des centres de données pour les sciences sociales (réseau Quetelet). Les données transmises au réseau Quetelet sont issues de la Base Centrale Scolarité (BCS), qui est elle-même une extraction d'autres bases « fondamentales » plus générales (la Base Élèves Académique, BEA, et la Base Élèves Établissement, BEE).

Nous disposons, pour toutes les années de 2004 à 2014, d'un fichier contenant des caractéristiques administratives et géographiques de l'ensemble des collèges en France (« fichier établissements »). Notamment, nous connaissons le secteur (public/privé), son appartenance éventuelle à un dispositif d'éducation prioritaire et sa localisation (numéro INSEE de la commune). Bien que les Zones d'éducation prioritaires (ZEP) ne soient plus en place depuis 2010, le terme de ZEP est couramment utilisé pour qualifier l'ensemble des politiques d'éducation prioritaire. Nous en retenons ici une acception large qui inclut l'ensemble des dispositifs utilisés sur la période 2004-2014, c'est-à-dire : les ZEP, les Réseaux ambition réussite (RAR), les Réseaux d'éducation prioritaire (REP et REP+), les Réseaux de réussite scolaire (RRS) et le dispositif Écoles, collèges, lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite (ÉCLAIR).

Sur la période que nous étudions, la part d'élèves scolarisés dans le secteur privé a légèrement augmenté entre 2004 et 2014, passant de 20 % à 21 %, de même que la part des élèves scolarisés dans des établissements publics hors politique d'éducation prioritaire, qui s'élève à 63 % des élèves en 2004 et 64 % en 2014. Seule la part des élèves scolarisés en ZEP a diminué sur la période, passant de 17 à 16 %.

Un « fichier élèves » fournit des caractéristiques socio-démographiques pour chaque individu de la population totale des élèves dans le second degré : sexe, nationalité, origine sociale et département de résidence, ainsi que des éléments sur sa scolarité (formation suivie, langues vivantes étudiées, etc.). Un identifiant de l'établissement permet de faire le lien entre les fichiers « établissements » et « élèves ». À titre d'exemple, pour l'année 2004, nous disposons d'informations individuelles relatives à 3 252 380 élèves répartis sur 6 924 collèges. Pour cette étude, nous n'avons retenu que les collèges présents sur l'ensemble de la période 2004-2014, ce qui ramène le nombre de collèges de notre échantillon à 6 722.

Nous utilisons l'origine sociale du responsable de l'élève pour reconstituer la classification des catégories socio-professionnelles (PCS) utilisée par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) (\*) : les élèves sont regroupés en quatre groupes sociaux : « très favorisés », « favorisés », « intermédiaires » et « défavorisés ». Bien évidemment, pour un même nombre de catégories, les choix de regroupement peuvent influencer le résultat. Dans ce travail, nous avons décidé d'écarter de l'analyse les élèves pour lesquels la catégorie sociale des parents n'est pas renseignée (\*\*).

Il convient également de noter qu'en suivant cette définition, l'origine sociale des élèves a connu des changements sur la période. Les changements les plus forts concernent la part de favorisés et de très favorisés. Entre 2004 et 2014, la part des élèves très favorisés a augmenté de trois points de pourcentage pour atteindre 23 %, alors que la part de favorisés quant à elle diminuait de plus de deux points de pourcentage pour se fixer à 6 %. La part des élèves d'origine intermédiaire a très légèrement crû (un point de pourcentage environ) pour atteindre 35 % sur la période, alors que la part des défavorisés décroissait de moins d'un point de pourcentage, pour atteindre 36 %.

(\*) : Cf. notamment Durand & Salles (*op. cit.*), annexe 2, p. 220.

(\*\*) : Pour tous les résultats présentés ici, nous avons testé un autre regroupement de PCS inspiré de Courtioux (2016). Ces résultats confirment ceux présentés ici et sont disponibles sur demande auprès des auteurs.

## 21 Le privé, surreprésenté parmi les collèges les plus « mixtes » et les plus « ségrégués »

Cette partie s'articule en trois sous-parties. Nous étudions d'abord l'évolution de la mixité sociale, telle que mesurée par les indices d'entropie et d'exposition normalisés, entre 2004 et 2014. Ainsi, en termes de mixité sociale, le secteur public ne peut pas être analysé comme un seul bloc, tant les collèges relevant de l'éducation prioritaire sont concentrés au sein des établissements les moins mélangés socialement.

Nos résultats montrent un degré de mixité sociale plutôt stable sur la période. Par ailleurs, il apparaît que les collèges privés peuvent être très différents en termes de mixité sociale ; Puis, nous effectuons une décomposition par centile des niveaux d'entropie par collège et comparons la place relative de chaque secteur (public hors ZEP, ZEP et privé) selon le niveau de mixité sociale. Le secteur privé apparaît légèrement surreprésenté au sein des collèges les plus mixtes et au sein des collèges les moins mixtes socialement.

Enfin, nous illustrons les différentes manières de « produire » de la mixité sociale. Pour cela, nous comparons les indices d'exposition normalisés de collèges de secteurs différents (public hors ZEP, en ZEP, privé) ayant des niveaux d'entropie comparables. Nous montrons que sur la période, au sein des collèges les moins mixtes, « l'entre soi » des élèves les plus favorisés a diminué plus fortement dans le secteur privé que dans le secteur public hors éducation prioritaire.

### 2.1. Un degré de mixité sociale plutôt stable sur la période 2004-2014

La **figure 1** caractérise la segmentation publique hors ZEP/ZEP/privé. La courbe noire en trait plein montre l'évolution de l'indice d'entropie normalisé calculé sur l'ensemble des collèges pour chaque année entre 2004 et 2014. Le niveau d'entropie des différents secteurs de l'enseignement donne la mesure dans laquelle, au sein d'un même secteur, les collèges qui le composent se ressemblent en termes de mixité sociale.

On remarque que les collèges du secteur privé sont les plus hétérogènes. Les collèges publics en ZEP ou hors ZEP se ressemblent plus ; leur indice d'entropie normalisé est moins élevé, c'est-à-dire environ 0,06-0,07, alors qu'il est de l'ordre de 0,11 pour le privé<sup>13</sup>.

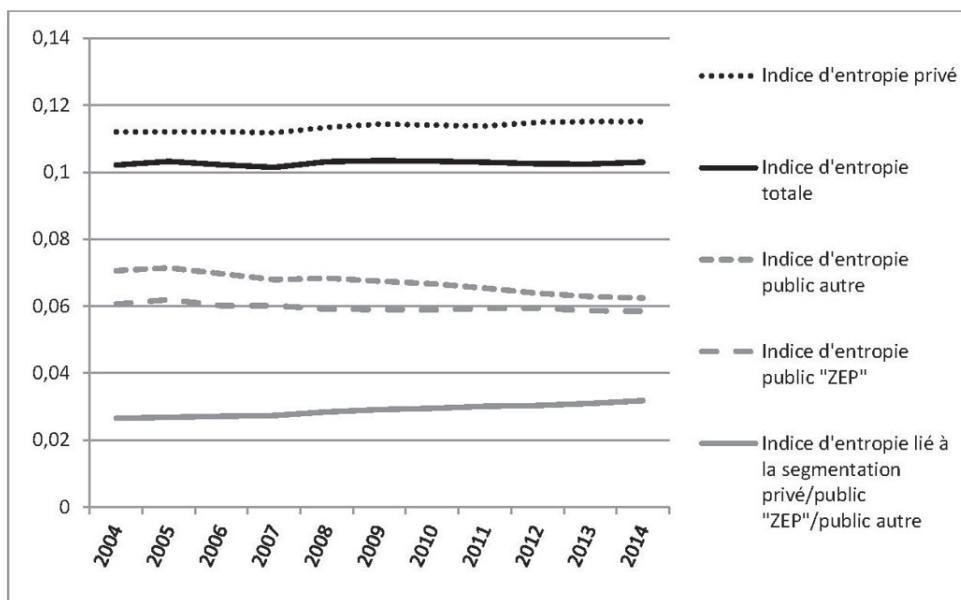
La mixité sociale a peu évolué en dix ans. Ce constat est globalement vrai pour tous les secteurs, même si on remarque que les collèges publics n'appartenant pas à l'éducation prioritaire ont une légère tendance au rapprochement de leur composition sociale : ils se ressemblent plus.

13. Notons que quand on rassemble les différents segments du secteur public, c'est-à-dire les collèges en ZEP et les autres, les collèges publics ont tendance à moins se ressembler, mais se ressemblent toujours plus entre eux que les collèges du secteur privé : le niveau de l'indice d'entropie est alors d'environ 0,08.

Notre résultat peut être interprété comme un léger renforcement de la segmentation sociale entre le secteur public hors ZEP, le secteur ZEP et le secteur privé. En effet, l'indice d'entropie lié à la segmentation entre les trois secteurs d'éducation a légèrement progressé sur la période. Ceci confirme, dans le cadre d'une répartition tri-sectorielle, les résultats de Givord & al. (2016b) obtenus sur la base d'une opposition public/privé.

L'ensemble de ces résultats indique que faire un état des lieux de la mixité sociale dans les collèges français nécessite d'examiner la disparité au sein de ces différents segments et plus particulièrement au sein du privé, où elle apparaît particulièrement élevée ; ce dernier semblant inclure à la fois des collèges mixtes et des collèges peu mixtes.

**Figure 1. Évolution de l'indice d'entropie et de ses composantes**



Note de lecture : le niveau de ségrégation sociale pour l'ensemble des collèges mesuré par l'indice d'entropie totale était légèrement supérieur à 0,1 en 2004 et est resté stable entre 2004 et 2014.

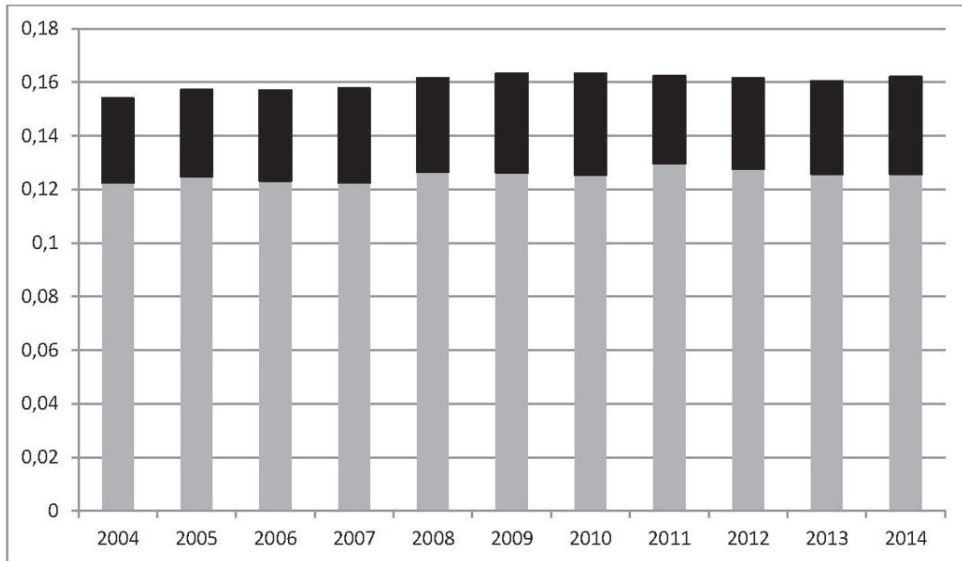
Source : Base Centrale de Scolarité (2004-2014) DEPP – calcul des auteurs.

Les résultats fournis par l'indice d'exposition normalisé à la catégorie « très favorisée », sur la période 2004-2014, sont présentés dans la **figure 2**.

Cet indice est resté stable sur la période : il était de 15% en 2004 et de 16 % en 2014, ce qui traduit une très légère augmentation de la segmentation sociale entre collèges sur la période considérée. Ce résultat est cohérent avec celui obtenu avec l'indice d'entropie normalisé (**figure 1**). Nous pouvons distinguer, au sein de l'indice d'exposition

normalisé global, la part de cette exposition due à des différences intersectorielles de la part due à des différences intra-sectorielles (c'est-à-dire entre collèges d'un même secteur) : cette part est relativement stable entre 2004 et 2014.

**Figure 2. Décomposition de l'indice d'exposition normalisé P par année.**  
Catégorie de référence : élèves très favorisés.



Lecture : Décomposition de P entre collègues d'un même secteur pour le gris clair et décomposition de P entre secteurs pour le noir.

Note de lecture : L'indice d'exposition aux élèves très favorisés était proche de 0,16 en 2004. Il peut être décomposé en une part de cette exposition due à des différences intersectorielles (public hors ZEP/privé/ZEP) et une part due à des différences au sein de chaque secteur.

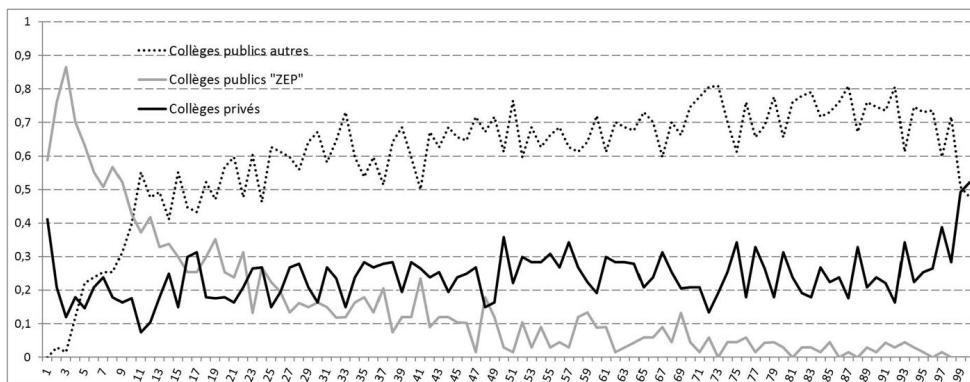
Source : Base Centrale de Scolarité (2004-2014) DEPP – calcul des auteurs.

## 2.2. La place relative de chaque secteur tout au long de la distribution des collègues

Nous analysons à présent la distribution de l'entropie des différents secteurs de l'éducation secondaire au niveau du collège. Pour chaque secteur, les collègues sont donc classés en fonction de leur entropie.

La **figure 3** décompose ce classement en percentiles. Les collègues les plus mixtes sont ceux situés à droite de la figure ; la structure sociale des élèves de ces collèges est parmi les plus proches de la distribution sociale avec équi-répartition. Les collègues situés à gauche sont les collègues les moins mixtes.

**Figure 3. Part des collèges selon leur secteur en fonction de leur niveau d'entropie sur la période 2004-2014**



Note de lecture : Parmi les collèges les moins mélangés (1<sup>er</sup> percentile de niveau d'entropie), la proportion d'élèves en ZEP est proche de 60 %.

Source : Base Centrales de Scolarité (2004-2014) DEPP – calcul des auteurs.

Sans surprise, les collèges publics en ZEP sont plus homogènes socialement ; ils sont surreprésentés au sein des collèges avec les niveaux d'entropie les plus bas. Ainsi, alors qu'ils représentent près de 16 % des établissements de notre échantillon, leur part est supérieure à 20 % dans le premier quart de la distribution (**figure 3**). On note par ailleurs que ce type de collège est faiblement représenté au sein des 25 premiers percentiles de collèges les plus mélangés : leur part ne franchit pas les 7 %. Leur part relative croît de manière modérée entre le 65<sup>ème</sup> et le 25<sup>ème</sup> percentile, avant de connaître une forte profession entre le 25<sup>ème</sup> percentile et le début de la distribution.

Les collèges privés, qui ne représentent que 24 % des collèges, sont surreprésentés aux deux extrêmes de la distribution soulignant que ce secteur comprend à la fois des collèges plus mélangés et plus « ségrégués » que les autres.

Le secteur public hors éducation prioritaire représente 60 % des établissements. Comme le secteur privé, du fait de l'absence d'établissements en éducation prioritaire au sein des établissements les plus mélangés socialement, le secteur public hors éducation prioritaire est également surreprésenté au sein des établissements les plus mélangés. Cette surreprésentation disparaît en deçà du 20<sup>ème</sup> percentile, c'est-à-dire pour les 20 % d'établissements les plus « ségrégués » de notre échantillon. Ces résultats sont stables pour les différentes années.

Au final, cette décomposition permet de comprendre l'origine de la forte hétérogénéité des collèges privés, soulignée dans le commentaire de la **figure 1** et identifiée par Givord & al. (2016b). En effet, ces collèges sont présents tout au long de la distribution et surreprésentés aux deux extrêmes. Le secteur public paraît plus homogène, car les collèges de ce secteur sont moins présents aux extrêmes.

Deux faits stylisés importants ont été mis au jour par cette analyse. Tout d'abord, en termes de mixité sociale, le secteur public ne peut pas être analysé comme un seul bloc, tant les collèges relevant de l'éducation prioritaire sont concentrés au sein des établissements les moins mélangés socialement. Ensuite, les collèges privés ne se ressemblent pas en termes de mixité sociale ; cette hétérogénéité est fortement masquée lorsque l'on raisonne, par exemple, sur la base de moyennes sectorielles nationales.

Il convient maintenant de vérifier si la manière dont cette mixité sociale opère permet aux élèves très favorisés de préserver une forme « d'entre soi » et contraint les élèves les plus défavorisés à rester dans des collèges ségrégués.

### 2.3. Comment les collèges font-ils de la mixité sociale ?

Partant de la **figure 3** de la partie précédente, qui décompose la répartition des collèges par secteur en fonction de leur niveau d'entropie, nous complétons l'analyse en regroupant les collèges en fonction de leurs niveaux d'entropie. L'idée est de comparer les collèges les moins mixtes, les collèges les plus mixtes et un ensemble de collèges médians. Il s'agit de voir si, au sein de chacun de ces groupes, les élèves les plus favorisés se répartissent de manière uniforme ou s'ils se regroupent au sein de certains collèges. Pour chaque groupe, nous distinguons les secteurs public, privé et ZEP. Ces regroupements sont présentés pour les années de début et de fin de la période analysée. Ces groupes reflètent mécaniquement la répartition entre secteur présentée dans la **figure 3**.

Pour privilégier une présentation simple de nos résultats, nous comparons trois groupes de collèges : ceux du dernier décile d'entropie (groupe A), ceux situés autour du niveau médian<sup>14</sup> de contribution à l'indice d'entropie (groupe B) et ceux situés dans le premier décile (groupe C).

À titre d'illustration, pour l'année 2014, le groupe A des collèges les plus « mixtes » comprend 673 collèges, dont 35 % dans le privé et seulement 1 % en ZEP ; le groupe B des collèges, avec un niveau de mixité médian, regroupe 1 345 collèges, dont 7 % en ZEP et 22 % dans le privé ; le groupe C des collèges les moins « mixtes » regroupe 739 collèges, dont 55 % de collèges en ZEP et 22 % de collèges privés<sup>15</sup>.

Pour chacun des trois groupes (A, B ou C) et au sein de ces groupes, pour chaque secteur (privé, public ou ZEP), nous calculons la répartition par origine sociale des élèves et l'indice d'exposition. Par construction, chaque groupe a un niveau de mixité sociale (telle que mesurée par l'entropie) comparable et ce, quel que soit le secteur considéré. Par exemple, les établissements privés et les établissements en ZEP situés dans le groupe B ont

14. Plus précisément, nous avons retenu ici les collèges situés entre le 40ème et le 60ème percentile.

15. Le nombre de collège n'est pas le même pour les groupes A et C car la contribution à l'indice d'entropie normalisée est pondérée par la taille du collège : les collèges du groupe le moins mixte sont en moyenne plus petits.



des niveaux d'entropie voisins : comparer leur répartition par origine sociale des élèves et leur  $P$  permet d'appréhender l'ampleur et la nature de l'hétérogénéité subsistante parmi ces établissements. Les résultats sont présentés dans les tableaux **1** et **2**.

**Tableau 1. Répartition des différentes catégories sociales en 2004 pour les groupes A (« mixte »), B (« médian ») et C (« ségrégué »)**

Groupe	Secteur	Part de « très favorisés »	Part de « favorisés »	Part d'« intermédiaires »	Part de « défavorisés »
A	1-Public ZEP	23 %	12 %	31 %	34%
	2-Public autre	25 %	14 %	33 %	28%
	3-Privé	25 %	16 %	35 %	24%
B	1-Public ZEP	12 %	8 %	34 %	46%
	2-Public autre	17 %	7 %	36 %	40%
	3-Privé	25 %	7 %	42 %	26%
C	1-Public ZEP	3 %	3 %	18 %	76%
	2-Public autre	15 %	4 %	22 %	60%
	3-Privé	62 %	4 %	16 %	19%

Note de lecture : dans le groupe A, en 2004, au sein des collèges en ZEP (zone d'éducation prioritaire), la part de collégiens très favorisés est de 23 %.  
**Source** : Base Centrale de Scolarité (2004-2014) DEPP – calcul des auteurs.

**Tableau 2. Répartition des différentes catégories sociales en 2014 pour les groupes A (« mixte »), B (« médian ») et C (« ségrégué »)**

Groupe	Secteur	Part de « très favorisés »	Part de « favorisés »	Part d'« intermédiaires »	Part de « défavorisés »
A	1-Public ZEP	20 %	10 %	33 %	36%
	2-Public autre	26 %	10 %	34 %	30%
	3-Privé	28 %	13 %	37 %	22%
B	1-Public ZEP	14 %	5 %	34 %	46%
	2-Public autre	19 %	5 %	37 %	40%
	3-Privé	30 %	6 %	41 %	23%
C	1-Public ZEP	3 %	2 %	20 %	75%
	2-Public autre	12 %	3 %	23 %	63%
	3-Privé	70 %	3 %	17 %	10%

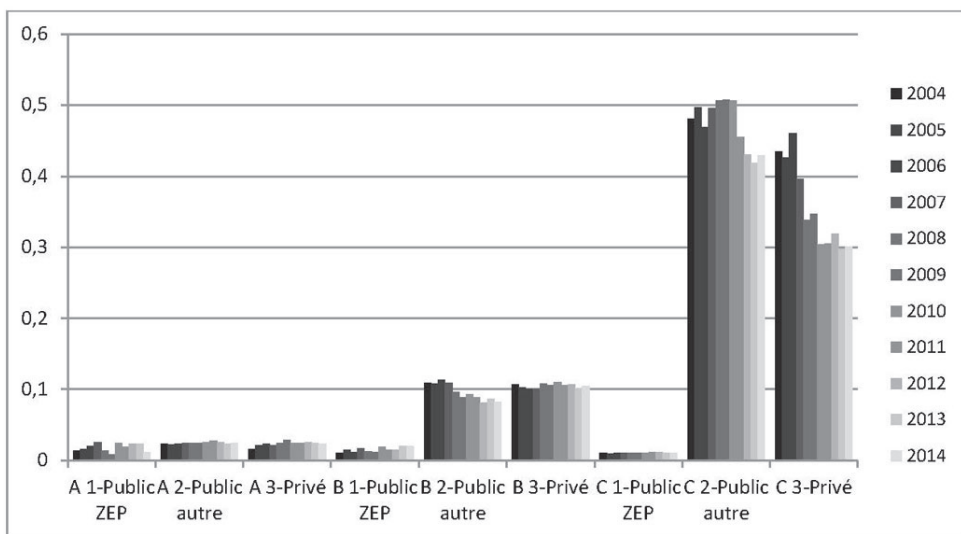
Note de lecture : dans le groupe A en 2014, au sein des collèges en ZEP (zone d'éducation prioritaire), la part de collégiens très favorisés est de 20 %.  
**Source** : Base Centrale de Scolarité (2004-2014) DEPP – calcul des auteurs.

Le groupe A (ou groupe « mixte ») réunit l'ensemble des établissements où la mixité sociale est la plus élevée<sup>16</sup>. En dépit de cette homogénéité des niveaux d'entropie, nous constatons que les répartitions d'élèves par origine sociale sont loin d'être identiques selon les secteurs. En 2004, la part d'élèves « très favorisés » dans le privé est proche de 25%. C'est,

16. Comme expliqué dans la sous-partie 2.2, les établissements privés y sont donc relativement nombreux et les collèges ZEP plutôt rares.

certes, inférieur à la proportion observée dans l'ensemble du privé (29 % en 2004), mais reste comparable aux proportions observées dans les collèges publics hors ZEP (25 %) du groupe A et supérieur à la proportion des collèges en ZEP de ce même groupe (23 %). Les parts d'élèves « favorisés » ou « moyens » en collèges privés « mixtes » (*i.e.*, du groupe A) sont aussi supérieures à celles observées dans le public, ZEP ou non, « mixte ». En conséquence, la part d'élèves « défavorisés » y est nettement plus faible qu'en ZEP ou dans le secteur public hors ZEP. Cette analyse révèle qu'il existe différentes façons de « produire » de la mixité, et celle du privé diffère de celle du public. Les collèges privés les plus mixtes concentrent des proportions relativement importantes d'élèves allant de « très favorisés » à « moyens ». Les catégories sociales défavorisées y restent sous-représentées en comparaison d'autres secteurs, même si leur part y est supérieure à celle observée dans l'ensemble du secteur privé. De manière similaire, la tendance des ZEP à accueillir une proportion plus importante d'élèves « défavorisés » que les autres collèges est toujours vraie, même si l'écart est moindre, au sein du groupe des collèges avec la plus forte mixité sociale. Ce tropisme vers les catégories « défavorisées », pour les ZEP mixtes, s'est amplifié avec le temps. En 2014, la part d'élèves « défavorisés » en ZEP du groupe A est de 36 % (contre 34 % en 2004). Dans le même temps, la part d'élèves défavorisés dans le privé du groupe A a diminué entre 2004 et 2014, passant de 24 % à 22 %.

**Figure 4. Indices d'Exposition Normalisés P par groupe, secteur et année.**  
Catégorie de référence : élèves très favorisés



Note de lecture : Le groupe A (groupe « mixte ») correspond aux niveaux d'entropie les plus élevés ; le groupe B (« groupe médian ») à des niveaux d'entropie proches de la médiane et le groupe C (groupe « ségrégué ») à des niveaux d'entropie très faibles. Dans le groupe C, au sein des établissements privés, l'indice d'exposition était d'environ 0,3 en 2014.

Source : Base Centrales de Scolarité (2004-2014) DEPP – calcul des auteurs.

---

La **figure 4** montre les indices d'exposition normalisés (référence : élèves très favorisés) pour chacun des secteurs (public non ZEP, ZEP et privé) au sein de chacun des groupes (A, B et C), par année, indépendamment de l'effet moyen présenté dans le **tableau 1**. L'analyse de cet indice nous permet d'insister sur les différences qu'il existe entre les collèges d'un même secteur et avec un niveau comparable de mixité sociale. Cela permet d'évaluer si une hétérogénéité sociale subsiste entre collèges d'un même secteur regroupés par niveau d'entropie. Quel que soit le secteur considéré, les indices d'exposition normalisés sont extrêmement faibles dans le groupe A. Cela signifie que les répartitions par origine sociale, fournies dans les tableaux **1 et 2**, sont relativement uniformes au sein de chaque secteur. Peu d'hétérogénéité intra-secteur subsiste au sein du groupe A. Au final, les collèges « mixtes » se ressemblent au sein de chaque secteur.

Pour le groupe B (ou groupe « médian »), les tendances déjà mises en évidence pour le groupe A se sont amplifiées. Les collèges privés « médians » ont une proportion relativement élevée d'élèves « très favorisés » et les collèges en ZEP « médians » ont une proportion relativement élevée d'élèves « défavorisés ». Ces résultats obtenus pour l'année 2004 sont toujours qualitativement valables en 2014.

À côté de ce résultat logique, compte tenu de la surreprésentation globale des élèves favorisées dans le privé, l'analyse de l'indice d'exposition fait apparaître un élément nouveau : au sein du groupe B, la ségrégation dans l'exposition au groupe social « très favorisé » est plus élevée dans le privé et dans le public hors ZEP qu'en ZEP. Autrement dit, les établissements en ZEP du groupe B restent assez homogènes. Les élèves « très favorisés » y sont relativement peu nombreux, mais répartis de manière relativement uniforme. Au contraire, les élèves « très favorisés » hors ZEP (public ou privé) sont relativement nombreux et répartis de manière inégale. Alors même que tous les établissements du groupe B sont comparables en termes de mixité sociale, on observe une hétérogénéité intra-sectorielle dans le public hors ZEP et dans le privé, mais pas en ZEP. Sur la période, la **figure 4** indique que « l'entre soi » des très favorisés au sein des collèges médians en termes de mixité sociale a légèrement reculé dans le public hors ZEP et est resté stable dans le privé.

Ces résultats se trouvent accentués en analysant le groupe C (ou groupe « ségrégué »). En observant les répartitions des origines sociales des élèves par secteur, on pourrait être tenté de croire qu'il y a deux modèles : celui des ZEP (et dans une moindre mesure le secteur public hors ZEP) où la proportion d'élèves « défavorisés » est très élevée (près de 76 % en 2004, 60 % dans le public hors ZEP) et celui du secteur privé où la proportion d'élèves « très favorisés » est très forte (près de 62 %). Chacun de ces secteurs ségrégué « à sa façon », avec une proportion extrême de « très favorisés » ou de « défavorisés ».

Cependant, l'indice d'exposition révèle que le constat doit être plus nuancé puisque la ségrégation intra-ZEP est quasi-nulle, alors qu'elle est très forte dans les autres secteurs. Cela signifie qu'en ZEP, dans le groupe « ségrégué », les élèves issus de milieux « très favorisés » sont rares, mais uniformément répartis. Dans le privé, ce sont les élèves

« défavorisés » qui sont rares, mais ils côtoient peu d'élèves très favorisés dans leur collège : une forte hétérogénéité intra-sectorielle subsiste, hors ZEP. Parmi les collèges privés fortement ségrégués cohabitent différents types de modèles : ceux, majoritaires, avec une proportion très importante d'élèves « très favorisés » (plus encore que dans la répartition moyenne du groupe C) et ceux, minoritaires, où la proportion d'autres origines sociales est importante. Enfin, en dépit de la proportion relativement faible d'élèves très favorisés dans le public hors ZEP du groupe C, les niveaux de ségrégation y sont très élevés (plus encore que dans le privé). Sur la période, la **figure 4** montre que la tendance à la préservation de « l'entre soi » des très favorisés est devenue moins forte dans le public et dans le privé ; cependant cette baisse est beaucoup plus marquée dans le privé. Au sein du secteur public, cela suggère l'existence et le maintien, tout au long de la période, d'un nombre restreint d'établissements « élitistes », regroupant quasi-exclusivement des élèves très favorisés.

## Conclusion

Les politiques visant à favoriser la mixité sociale à l'école devraient s'appuyer de manière plus systématique sur des outils de mesure de la ségrégation. En effet, nous mettons ici en évidence une hétérogénéité au sein des secteurs privés, en ZEP et hors ZEP. Dans cet article, l'utilisation combinée de deux types d'indices de ségrégation (entropie et exposition) nous a permis de dégager un ensemble de faits stylisés sur la mixité sociale des collèges en France, selon leur secteur (public, privé et éducation prioritaire) durant la période 2004-2014.

Tout d'abord, il apparaît que le secteur privé est légèrement surreprésenté parmi les collèges les plus mixtes et au sein des collèges les moins mixtes, c'est-à-dire aux extrêmes de la distribution des niveaux de mixité sociale (entropie). La mise en évidence de ce fait stylisé constitue bien un apport de ce travail à la littérature sur le sujet de la mixité sociale au collège (cf. introduction). *A contrario*, dans le secteur public, c'est bien le secteur de l'éducation prioritaire qui concentre les collèges les moins mixtes et le secteur hors éducation prioritaire qui concentre les collèges les plus mixtes

Ensuite, il n'est pas avéré que les collèges du public et du privé « ségrégent » chacun à leur façon (c'est-à-dire en concentrant les élèves très favorisés pour le privé et les élèves défavorisés pour le public)<sup>17</sup>. L'analyse de la mixité sociale ne peut se contenter de cette opposition trop frustrante pour rendre compte à un niveau national de la diversité des pratiques. En effet, nous montrons que parmi les collèges les plus mixtes, les collèges du secteur privé, même s'ils ont plus d'élèves défavorisés que les autres collèges privés, recrutent moins d'élèves de ce type que leurs homologues mixtes du public ce qui confirme des résultats déjà mis en avant par la littérature sur le sujet. Cependant,

17. Pour cela, nous avons examiné la manière dont se répartissent les élèves très favorisés au sein de trois groupes de collèges différenciés (mixtes, médians et ségrégués), sur la base de leur degré de mixité sociale.

---

au sein de ces collèges les plus mixtes, les élèves très favorisés sont répartis de manière homogène entre les établissements, sans différence sectorielle (privé/public ou éducation prioritaire). Dans ces collèges, il n'y a donc pas de préservation d'une forme « d'entre soi » des élèves très favorisés, ni dans le public, ni dans le privé.

Nos résultats révèlent également, parmi les collèges les moins mixtes, une forte différenciation entre les collèges publics en ZEP, d'une part, et les autres collèges, d'autre part. Les élèves très favorisés sont uniformément répartis dans les collèges en ZEP. En revanche, ce n'est pas le cas dans le reste du secteur public ni dans le privé.

Nous mettons en évidence une tendance à la baisse de « l'entre soi » des élèves très favorisés dans le privé. Cette baisse est beaucoup moins forte pour les collèges publics hors ZEP appartenant à ce groupe ; l'entre soi des très favorisés y a beaucoup moins diminué sur la période et reste à un niveau plus élevé que celui observé dans le secteur privé. Là encore, la mise en évidence de ce fait stylisé constitue un apport de ce travail à la littérature sur le sujet.

Nous obtenons des résultats similaires, mais beaucoup moins marqués, pour le groupe de collèges médians en termes de mixité. Ainsi, le niveau d'entre soi des très favorisés est du même ordre dans le public hors ZEP et dans le privé, mais à un niveau beaucoup moins important que dans le cas des collèges les moins mixtes ; alors que les élèves très favorisés ont tendance à être répartis de manière relativement uniforme au sein des ZEP.

Faire progresser la mixité sociale nécessite certainement de cibler un certain nombre d'actions sur les collèges publics relevant de l'éducation prioritaire (ZEP), mais au final, nos résultats montrent que l'opposition public/privé apparaît peu pertinente pour structurer des politiques publiques en faveur de la mixité sociale.

En effet, cette opposition ne permet pas de rendre compte des différents modèles de mixité (et d'absence de mixité) présents au sein de chaque secteur, notamment car le privé est très hétérogène et croise plusieurs dimensions territoriales très diverses — l'enseignement privé catholique est historiquement bien implanté dans certaines régions, les grandes villes connaissent également un secteur privé plus segmenté socialement (cf. Poucet, 2012).

De ce point de vue, analyser plus avant la dimension territoriale et l'environnement dans lequel opèrent les différents collèges (notamment au-delà du « modèle de mixité » d'un collège donné, intégrer les « modèles de mixité » des établissements les plus proches géographiquement) constitue une voie de recherche intéressante permettant de réarticuler les politiques favorisant le développement de la mixité sociale à l'école avec les politiques au niveau territorial.

## ■ Bibliographie

- Audren G., Lorcerie F. (2013), « À Marseille : une école polarisée mais diverse », *Revue Projet*, 2013/2, 333, pp. 42-51.
- Base centrale de scolarité (BCS) (2004 et 2005 DEP), (2006-2014 DEPP), ministère de l'Éducation nationale [producteur], ADISP-CMH [distributeur].
- Collectif Coysevox (2016), « Quand les institutions jouent les pompiers pyromanes. La mixité sociale dans les collèges », *Metropolitiques*, www.metropolitiques.eu.
- Courtioux P. (2016), « Dix ans de mixité sociale au collège : le public fait-il vraiment mieux que le privé ? », *Position Paper EDHEC*, Mai.
- Durand Y., Salles R. (ed.) (2015), *Rapport d'information sur l'évaluation des politiques publiques en faveur de la mixité sociale dans l'éducation nationale*, Assemblée nationale, n° 3292.
- Fack G., Grenet J. (2009), « Sectorisation des collèges et prix du logement à Paris », *Actes de la recherche en Science sociales*, 180(5), pp. 44-62.
- Frankel D., Volij O. (2011), "Measuring school segregation", *Journal of Economic Theory*, 146 (1), pp. 1-38
- Givord P., Guillermin M., Monso O., Murat F. (2016a) « Comment mesurer la ségrégation dans le système éducatif ? Une étude de la composition sociale des collèges français », *Education & Formations*, 91, pp. 21-51.
- Givord P., Guillermin M., Monso O., Murat F. (2016b) « La ségrégation sociale entre les collèges. Quelles différences entre public et privé, aux niveaux national, académique et local ? », *Education & Formations*, 91, pp. 53-76.
- James D., Taeuber K. (1985), "Measures of segregation", *Sociological methodology*, 14, pp. 1-32.
- Ly S.-T., Maurin E., Riegert A. (2014), *La mixité sociale et scolaire en Ile-de-France : le rôle des établissements*, Rapport de l'Institut des Politiques Publiques, n° 4.
- Ly S.-T., Riegert A. (2014), « Mixité sociale et scolaire et ségrégation inter et intra établissement dans les collèges et lycées français », Conférence nationale d'évaluation des systèmes scolaires, juin.
- Maguain D. (2009), « La suppression de la sectorisation est-elle une bonne chose ? », *Revue d'économie politique*, 119 (4), pp. 569-612.
- Massey D., Denton N. (1988), "The dimensions of residential segregation", *Social Forces*, 67 (2), pp. 281-235.

- 
- Merle P. (2010), « Structure et dynamique de la ségrégation sociale dans les collèges parisiens », *Revue française de pédagogie*, 170, pp. 73-85.
- Merle P. (2012), *La ségrégation scolaire*, Paris, La Découverte, Repère.
- OCDE (2016), *Résultats du PISA 2015 (Volume I) : L'excellence et l'équité dans l'éducation*, Paris, Éditions OCD.
- Poucet B. (2012), *L'enseignement privé en France*, Que-sais-je ?, Paris, Presses Universitaires de France.
- Prost A. (2013), « L'enseignement privé prisonnier de son héritage », *Revue Projet*, 2013/2, 333, p. 33-41
- Radica K. (1995), « Taux plafonds d'élèves en zones d'éducation prioritaires », document DEPP.
- Reardon S, Firebaugh G. (2002), "Measures of multigroup segregation", *Sociological methodology*, 32 (1), pp. 33-67.
- Reardon S., O'Sullivan D. (2004), "Measures of spatial segregation", *Sociological methodology*, 34 (1), pp. 121-162.
- Thélot C. (2013), « Les missions de l'école en France, contribution de l'école catholique », *Revue Projet*, 2013/2, 333, pp. 4-12.
- Trancart D. (2012), « Quel impact des ségrégations socio-spatiales sur la réussite au collège », *Formation Emploi*, 120, pp. 35-55.
- Thaurel-Richard M., Murat F. (2013), « Evolution des caractéristiques des collèges durant la mise en œuvre de l'assouplissement de la carte scolaire en 2007 », *Education et Formation*, n°83, pp. 11-23.
- Van Zanten A. (2009), *Choisir son école*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Van Zanten A., Obin J.-P. (2008), *La carte scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France, « Que-sais-je ? ».
- Van Zanten A., da Costa S. (2013), « La gestion de la carte scolaire dans la périphérie parisienne. Enjeux, dynamiques et limites de la gouvernance éducative locale », *Education et Formation*, n° 83, pp. 99-107.

# Le dialogue social territorial à l'aune des contrats d'objectifs emploi-formation

BRUNO LAMOTTE

*Maître de Conférences en économie, Univ. Grenoble Alpes, CREG, 38000 Grenoble, France ; Céreq  
CAR (Centre associé régional) de Grenoble*

ALINE VALETTE-WURSTHEN

*Docteur en économie, Chargée d'études au Département Travail Emploi Professionnalisation du  
Céreq*

---

## Résumé

### ■ Le dialogue social territorial à l'aune des contrats d'objectifs emploi-formation

Nous étudions, dans trois régions françaises, avant la fusion de 2016, les contrats d'action publique sectoriels du champ formation-emploi. Avec une grille de lecture distinguant des caractéristiques procédurales et substantielles, nous mettons en évidence que ces contrats remplissent les mêmes fonctions dans trois catégories d'actions : recrutement, formation et gestion de la main-d'œuvre. Si ces contractualisations sont inhérentes aux nouvelles modalités de gestion de la formation dans les régions, de nouveaux enjeux apparaissent pour le système de relations professionnelles, assez différents de ceux liés à la négociation collective existante.

**Mots clés :** relations professionnelles, négociation collective, sécurisation des parcours professionnels, approche locale, région

---

## Abstract

### ■ Sectoral Action Contracts in Training and Employment: a Mean to Assess Territorial Social Dialogue

We study in three French regions before the merger of 2016 sectoral action contracts in the field of training and employment. Using a reading grid that distinguishes procedural and substantive characteristics, we highlight functional equivalences around three categories, recruitment, training and manpower management. Assuming that these contracts are implied by the new management of training in the regions, we can deduce the existence of new challenges for the industrial relations system, quite different from the existing collective bargaining.

**Keywords:** keywords: industrial relations, collective bargaining, flexicurity, local approach, region

*Journal of Economic Literature:* J 53 ; J 58 ; R 58

Traduction : *Auteurs.*



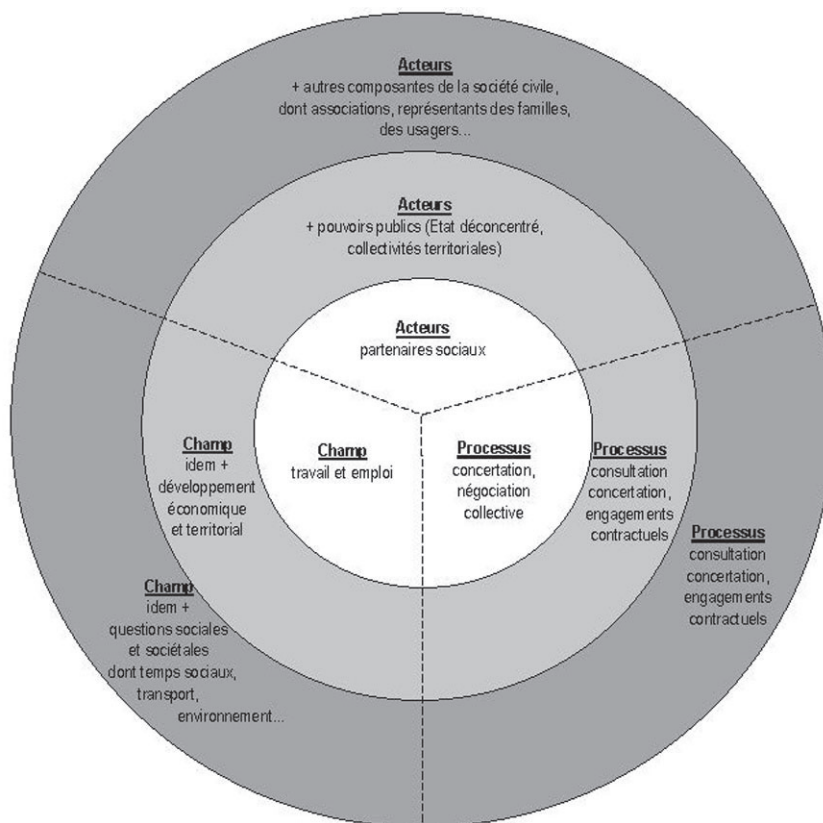
---

Le dialogue social territorial dans le champ emploi-formation fait l'objet, dans la littérature socioéconomique, d'une attention soutenue depuis une vague de travaux initiés dans les années 2007-2008.

Les travaux de Jobert & al. (2008) présentent les résultats d'une recherche pluridisciplinaire, conduite entre 2003 et 2005, sur les transformations du dialogue social. Ils sont marqués par les caractéristiques de la décentralisation du début des années 2000. Sous l'angle territorial, les expériences étudiées dans le Tarn et les Pyrénées-Atlantiques ont un côté pragmatique : « *On travaille ensemble et c'est tout* » déclare un des acteurs concernés. Il s'agit d'un travail bien différent de la négociation collective, qui n'empiète pas sur son contenu (négociations salariales, temps de travail, égalité professionnelle...). Les acteurs construisent des actions de développement, de sensibilisation, de promotion de métiers pour résoudre des problèmes préalablement diagnostiqués en commun. Ils recherchent de nouveaux thèmes fédérateurs susceptibles d'alimenter une réflexion collective, de la renouveler et de déboucher sur une action concrète. Les travaux sur la sécurisation des parcours professionnels, la gestion prévisionnelle des emplois au niveau des territoires, s'y prêtent bien.

En 2009, le rapport Walter place la négociation collective au centre du dialogue social territorial qui se développe. Il s'agit de l'ensemble des instances d'échange, de consultation, de concertation, voire de négociation (négociation collective ou autres formes de négociations). Cela peut aboutir à des engagements contractuels au niveau d'un territoire donné, dont les partenaires sociaux sont parties prenantes, et englober aussi les pouvoirs publics et les associations. Le rapport distingue trois cercles dans le dialogue social (Walter, 2009, p. 17, **figure 1**). Le premier cercle est celui de la négociation collective territorialisée ; le second introduit l'État déconcentré et/ou les collectivités locales, et intègre des thématiques telles que celle du développement économique. Le dernier cercle élargit les acteurs à ceux de la société civile (associations, comités d'usagers...) et les thématiques à des sujets de société au-delà des questions de travail et d'emploi.

Graphique 1. Les trois cercles du dialogue social territorial



Source : *Réalité et avenir du dialogue social territorial*, Rapport du Conseil économique, social et environnemental, 2009, p. 17.

Dans son analyse du dialogue social territorial, Verdier (2008) met en avant différents registres d'action collective autour de la promotion du développement économique et de la qualité du rapport salarial. À travers de nouveaux échanges politiques, la dé-hiérarchisation des parties prenantes, la mobilisation de ressources procédurales (contrats, schémas...), cognitives (techniciens, observatoires, consultants...) et budgétaires, il s'agit de définir un bien commun territorial autour duquel une action collective va se mettre en place. L'un de ses registres d'action est celui d'une « *action collective facilitatrice* » (Verdier, *Ibid.*, p. 114). Initiée par les pouvoirs publics au niveau local ou régional, elle montre, d'une part, la nécessité d'associer l'ensemble des parties prenantes, au-delà des acteurs classiques de la négociation sociale que sont le patronat et les syndicats de salariés, à l'identification du problème à traiter et à la construction des projets d'actions, et d'autre part, l'importance de recourir à l'expertise, notamment des centres de ressources que sont les agences d'urbanismes, des Observatoires régionaux emploi formation (OREF), les techniciens des

---

collectivités et les consultants, face à ces problèmes complexes. Les parties prenantes correspondent, selon les cas, aux services décentralisés de l'État, aux collectivités locales, aux associations professionnelles, aux OPCA<sup>1</sup>, aux clubs d'employeurs, à des experts... L'auteur est amené à conclure à un certain décloisonnement des objets de l'intervention publique en matière de formation professionnelle, travail et emploi.

Ces travaux ont fait l'objet de renouvellements récents qui prennent en compte les évolutions depuis la crise de 2009 et celle de la législation française dans les années récentes. Dans leur analyse des leviers de l'amélioration de la qualité de l'emploi dans le secteur de l'aide à domicile, Puissant & al. (2013) mettent en évidence les actions des acteurs territoriaux confrontés aux limites de la négociation collective de branche. D'une part, les modèles de l'action publique s'ouvrent plus aux actions partenariales d'acteurs publics et privés ; d'autre part, le modèle productif<sup>2</sup> du service à la personne instaure de nouvelles relations entre les entreprises et les acteurs locaux dans ce secteur.

Bruggeman & Gazier (2016) inversent en quelque sorte la logique des cercles concentriques du rapport Walter en plaçant le processus de dialogue territorial à la base du dialogue social. Ils soulignent que ce dialogue territorial constitue, à l'échelle des pays de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques), la forme la plus répandue, pouvant impliquer les partenaires sociaux parmi beaucoup d'autres partenaires, sans qu'ils soient centraux. Il peut y avoir dialogue multi-partenarial territorial, dialogue partenarial bilatéral, soit avec les organisations syndicales, soit avec les organisations patronales. Le dialogue social territorial peut être bilatéral, tri ou quadripartite selon les contextes nationaux.

La décentralisation française, loi Maptam en 2014 et loi NOTRe en 2015, se combine avec la loi de 2014 sur la formation professionnelle. Il s'agit de modifier sensiblement les conditions du dialogue social territorial, en particulier en instaurant un pilotage quadripartite de la formation et de l'orientation professionnelle en Région (État, Régions, représentants patronaux et syndicats de salariés).

Ces évolutions instaurent, comme la littérature et notamment Verdier (2008) l'avait anticipé, un espace relativement décloisonné d'actions publiques dans le domaine formation-emploi, articulé à une compétence économique des nouvelles régions, dans lesquelles les partenaires sociaux trouvent une place. La production des Contrats de plan régionaux de développement des formations et de l'orientation professionnelle (CPRDFOP) est désormais quadripartite. Elle peut s'accompagner de processus déclinant leur action dans les

---

1. Les Organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA) sont les organismes chargés de collecter et de gérer les contributions obligatoires des entreprises d'une branche professionnelle, au titre de la formation professionnelle.

2. Si le secteur de l'aide à domicile est ouvert à la concurrence, il reste un marché régulé *via* les financements publics, leurs circuits, leurs contraintes de gestion et de résultats, sur lequel on trouve à la fois des entreprises, des associations et des particuliers employeurs.

secteurs et les territoires, que le CNFPTLV (Conseil national de formation professionnelle tout au long de la vie) avait appelé « Contrats d'objectifs et instruments assimilés » dans une évaluation de 2008 (Amnyos & Dubouchet-Berlioz consultants, 2008 ; Pierron, 2015, Lamotte & Valette-Wursthén, 2016).

Apparus il y a une vingtaine d'années, ces instruments ou contrats d'action publique sont renouvelés par la mise en place des CPRDFOP et la possibilité plus systématique d'une régulation sectorielle de la relation emploi-formation dans une ou plusieurs régions. On peut donc s'intéresser aux pratiques récentes dans quelques régions qui anticipent le fonctionnement généralisé en 2016.

Pour examiner quelle peut être la nature de cette régulation régionale et sectorielle appuyée sur un dialogue social territorial, nous comparons des dispositifs d'action publique du champ emploi-formation existant dans trois régions indépendantes, au début des années 2000, soit en Auvergne, Rhône-Alpes et Provence-Alpes-Côte d'Azur (PACA), en mettant en avant des équivalences eu égard à des caractéristiques substantielles<sup>3</sup> communes.

Nous mobilisons ici la notion de contractualisation de l'action publique pour analyser ces pratiques, que nous désignerons par le terme de dialogue sectoriel régional. Gaudin (2003) regroupe sous le terme de contrats d'action publique des démarches caractérisées par trois critères : « *La présence d'un accord négocié sur les objectifs mêmes d'action ; puis, l'engagement sur un calendrier de réalisation qui s'inscrit dans un terme moyen entre l'annualité budgétaire et l'horizon lointain de la planification ; enfin, des contributions conjointes des parties prenantes à la réalisation des objectifs (en termes de financements ou de compétences humaines et techniques), le tout inscrit dans un texte d'engagement cosigné par différents participants.* » (p. 28). Ces pratiques de contractualisation prennent des formes diverses. Nous montrons que cette diversité comporte des invariants que nous abordons en termes d'équivalents fonctionnels. Issue du domaine juridique, la notion d'équivalence fonctionnelle renvoie à une approche consistant à rechercher les fonctions qu'un instrument juridique possède et à s'assurer qu'elles soient satisfaites, quel que soit le support utilisé. En généralisant cette notion aux contrats d'objectifs territoriaux que nous analysons, il s'agit de voir en quoi ces contrats, malgré leur forme différente, remplissent les mêmes fonctions, comme par exemple celle de sécuriser les parcours professionnels des salariés concernés.

Les contrats d'action publique, au sens de Gaudin (*Ibid.*), constituent des dispositifs d'action publique relativement nouveaux dans l'action des pouvoirs publics. Ils n'ont en effet de sens qu'au regard d'un nombre d'acteurs publics relativement élevé dans le champ concerné, par exemple plusieurs ministères, plusieurs établissements ou collectivités. Ils peuvent aussi traduire une volonté d'associer des partenaires de la société civile organisée dans l'action publique. Ils ont ainsi le caractère d'un instrument ou dispositif au sens de

3. Dans l'article, nous distinguons les caractéristiques substantielles des contrats qui renvoient à leur contenu, leur substance et donc plutôt au « fond », des caractéristiques procédurales, qu'on peut rapprocher de la « forme », c'est-à-dire des procédures et des méthodes par lesquelles ils sont construits.

---

Lascoumes & Le Galès (2012) : « *Un instrument d'action publique constitue un dispositif à la fois technique et social qui organise des rapports sociaux spécifiques entre la puissance publique et ses destinataires en fonction des représentations et des significations dont il est porteur* » (p. 99). Ces instruments peuvent prendre la forme d'outils (un contrat d'objectif et de performance signé entre l'État et un opérateur), d'institutions (l'Agence régionale de santé), de mécanismes (fixation des prix de l'énergie)...

En Auvergne, l'instrument utilisé s'intitule, comme dans la loi, Contrat d'objectif territorial (COT). En Rhône-Alpes, le contrat d'objectif territorial est dénommé Contrat d'objectif emploi-formation (COEF) ; il est parfois précédé par un contrat d'étude prospectif (CEP) dans la filière concernée. En région PACA, l'instrument utilisé jusqu'en 2016 est le Fonds d'initiative régionale pour l'investissement social (IRIS), parfois accompagné de contractualisations entre les partenaires sociaux et l'État<sup>4</sup>.

Il s'avère que ces pratiques constituent des espaces de dialogue entre acteurs économiques d'une filière ou d'une branche qui amènent le système de relations professionnelles français à s'adapter à des pratiques sociales plus décentralisées, assez différentes des pratiques de négociation de branche, interprofessionnelle ou d'entreprise, comme la littérature l'avait prévu, mais bien plus structurées par les politiques publiques que la littérature ne l'avait anticipé<sup>5</sup>. Nous reposons ici une question récurrente : celle de la coordination territoriale des politiques de formation, prise entre la construction et la structuration nationales des politiques de branche et la décentralisation des politiques publiques vers le niveau régional, comme Mériaux (1997) l'avait fait il y a vingt ans.

La méthodologie repose sur une analyse des contrats conclus dans les trois régions, entre 2003 et 2015, appuyée par une série d'entretiens avec les acteurs régionaux, ayant eu lieu entre juin 2015 et juillet 2016 (**encadré 1**).

Après avoir présenté les dispositifs des trois régions et leur caractéristiques procédurales (partie 1), nous montrerons en quoi on retrouve, dans chacun d'eux, des programmes et des actions qui nourrissent trois grandes dimensions substantielles : recruter, former et gérer l'emploi (partie 2). Il s'agit, pour les acteurs, de s'entendre sur les moyens d'attirer la main-d'œuvre, de lui donner les compétences requises et d'harmoniser les modes de gestion des ressources humaines.

---

4. Cet aspect n'est pas traité dans cet article, mais le lecteur peut se référer à Lamotte & Valette-Wursthén, *op. cit.*, ou Valette-Wursthén, 2016, pour plus d'information.

5. Beaucoup de régions ont utilisé des contrats d'objectifs territoriaux pour structurer leur action. Par exemple, la Bourgogne a conclu, entre 1995 et 2015, 41 contrats d'objectifs, contrats professionnels de progrès, contrats d'appui à la performance et à l'évolution des compétences. L'intégration des stratégies de développement économique et de formation professionnelle y est très forte, les contrats sont une déclinaison sectorielle des schémas et des plans régionaux. Voir aussi l'expérience de l'Aquitaine dans Pierron (*op. cit.*).

### Encadré 1. Méthodologie d'enquête

Les matériaux utilisés ici sont de deux types :

- Les contrats eux-mêmes, les accords-cadres, les conventions annuelles d'application quand il y a lieu. La liste de l'ensemble des documents analysés figure en **encadré 2**. La grille d'analyse des contrats, appliquée de façon similaire aux trois régions, est construite autour de deux grands domaines : en premier lieu, les caractéristiques procédurales de ces contrats et instruments, puis leurs caractéristiques substantielles. Nous distinguons ici les caractéristiques substantielles des contrats qui renvoient à leur contenu, leur substance et donc plutôt au « fond », des caractéristiques procédurales, qu'on peut rapprocher de la « forme », c'est-à-dire des procédures et des méthodes par lesquelles ils sont construits. Une grande attention est apportée à la rationalité procédurale et substantielle des acteurs (Béjean & *al.*, 2001). Ces points communs ont été présentés et discutés avec les acteurs concernés.

- Des entretiens semi-directifs : sept entretiens, individuels ou collectifs, ont été réalisés, entre juin 2015 et juillet 2016, en région PACA (Provence-Alpes-Côte d'Azur), avec trois agents en charge des Fonds IRIS entre 2008 et 2016, trois agents du Conseil régional en charge des accords tripartites de branche (2004-2008), deux responsables de la Direccte en charge des contractualisations avec les branches, les partenaires sociaux interprofessionnels (Président et secrétaire du COPAREF PACA en février 2016).

- En région Auvergne et en région Rhône-Alpes, trois entretiens approfondis ont été réalisés avec les agents du Conseil régional qui ont mis en place les COEF et les COT dans cette période et avec l'agent du Pôle Rhône-Alpes de l'Orient, en charge du suivi des COEF pendant leur fonctionnement. L'ensemble des acteurs de l'État, des régions, les syndicats de salariés et patronaux participant au COPAREF et au CREFOP dans les deux régions ont tenu une session de cinq fois trois jours de formation à l'Institut national du travail de l'emploi et de la formation professionnelle, en 2015, sur le thème « Territoire et quadripartisme au service de l'économie et de la formation ». Il s'agissait, au moment de la fusion des régions, de faire le bilan des formes de régulation dans le champ. Plusieurs présentations et entretiens ont été effectués au sujet de ces contrats et une partie des observations rassemblées ici est issue de ces échanges auxquels nous avons participé.

L'analyse et les entretiens ont eu lieu après la construction et la signature des conventions et contrats. Il n'y a pas eu d'observation directe du processus de construction et de négociation des contrats. Lorsque c'était possible, quelques éléments ont été recueillis concernant leur mise en œuvre. Il s'agit donc d'une analyse exploratoire que l'on pourrait ensuite développer sur plusieurs régions ou en prenant en compte les modalités de construction et la vie de ces contrats dans la durée.

*Sigles* : COEF : contrat d'objectif emploi-formation. COT : contrat d'objectif territorial. COPAREF : Comité paritaire interprofessionnel régional pour l'emploi et la formation professionnelle. CREFOP : Comités régionaux de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelles. Direccte : Direction régionale des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi. IRIS : Fonds d'initiative régionale pour l'investissement social.

## Encadré 2. Grille d'analyse

### Caractéristiques procédurales

Le périmètre de l'action : choix de filière ou branche ? ;  
Le diagnostic à la base du contrat : Contrat d'études prospectives (CEP) ou diagnostic en amont ?  
Les Signataires et participants ;  
La mise en place de Comités de pilotage et d'évaluation ;  
Le mode de financement par action ;  
La durée du contrat .

### Caractéristiques substantielles

Assurer un dispositif spécifique d'observation sur les métiers, les emplois, les qualifications et les formations relevant de la filière ;  
Améliorer l'attractivité des métiers, des formations, des entreprises. Faciliter l'accès aux formations de la filière ;  
Adapter les contenus de formation aux évolutions, sécuriser les parcours professionnels. Ajuster la politique de formation professionnelle au niveau régional ;  
Accompagner les entreprises de la filière dans leurs stratégies de ressources humaines ;  
Favoriser le maintien et le développement des entreprises par la formation. Former les décideurs. Favoriser l'intégration des démarches d'innovation.

**Source :** Auteurs.

## 1 | Des dispositifs régionaux aux configurations variées

Entre 2004 et 2008, la politique des COT est mise en œuvre en PACA *via* des accords tripartites pour le développement de l'emploi et de la formation, signés par les représentants de l'État (Préfet et autorités académiques), de la Région et des branches professionnelles. Le BTP (bâtiment et travaux publics), l'hôtellerie-restauration, l'industrie agro-alimentaire et le transport-logistique sont les premières branches à y souscrire (Valette-Wursthén, *op. cit.*). À partir de 2008, la contractualisation se resserre autour du Conseil régional et des partenaires sociaux dans le cadre des fonds IRIS. Des accords-cadres régionaux de partenariat sont signés entre le Conseil régional et les partenaires sociaux (Comité paritaire régional emploi formation (CPREF), organisations représentatives des employeurs et des salariés...), puis sont déclinés de façon opérationnelle à travers des conventions d'application ou de partenariat avec un OPCA.

Ce recentrage autour du conventionnement avec les OPCA exprime la volonté du Conseil régional de mutualiser les fonds. Il s'agit de promouvoir des actions envers les salariés et les entreprises en difficulté, tout en sachant que ces salariés n'appartiennent pas, à l'époque, au champ de compétence de la Région (qui couvre seulement les demandeurs d'emploi et les jeunes pour le volet formation professionnelle). Les objectifs sont d'amortir les effets de la crise sur les entreprises régionales, de développer la formation continue et l'accès à la qualification, conformément aux axes du Contrat de plan régional de développement des formations professionnelles (CPRDFP), d'encourager un dialogue social entre partenaires régionaux, puis locaux, en le structurant, et de développer le travail inter-OPCA : « *Au cours de ce second mandat, la vice-présidente prend conscience du fait que les branches ne sont pas le bon niveau pour mobiliser l'essentiel, c'est-à-dire les circuits financiers. Donc, entre 2005 et 2008, les accords tripartites sont petit à petit abandonnés. L'élue va alors se tourner vers les OPCA, s'appuyer sur une mission agile, nouvellement créée avec l'outil des IRIS, en profitant des synergies autour de la lutte contre la crise.* » (Agent du Conseil régional, juillet 2016)

Entre 2008 et 2015, on dénombre deux IRIS interprofessionnels, onze IRIS sectoriels et neuf IRIS territoriaux (ces derniers rassemblent des actions de Gestion prévisionnelle des emplois et des compétences territorialisée - GPECT). Le choix des secteurs visait à privilégier des secteurs caractérisés par des profils de salariés précaires, peu qualifiés. Il s'est également opéré en fonction des habitudes de travail et des opportunités de collaborations avec les acteurs de branches. Ainsi, sur la période 2008-2013, 30 000 actions de formations ont été financées, au profit de 17 500 individus (dont plus de 60 % sont employés) et de plus de 3 000 entreprises (dont 43 % comptent moins de 10 salariés)<sup>6</sup>.

Le périmètre des IRIS correspond, la plupart du temps, au regroupement de plusieurs branches conventionnelles. Le choix de ces périmètres *ad hoc* est guidé soit par une logique de secteur, soit par une logique de filière. Les conventions cadres de partenariats couvrent, en règle générale, une période de trois ans, quand les conventions d'application avec les OPCA courent sur deux ans.

En région PACA, il n'y a pas, en amont de l'élaboration des IRIS, de diagnostic prospectif de type Contrat d'études prospectives (CEP)<sup>7</sup>. Dans la majorité des cas, les rapports et travaux existant sur la filière ou le secteur concernés sont cités, et notamment les travaux de l'Observatoire régional emploi-formation, l'ORM. C'est sur cette base que les enjeux du secteur sont identifiés.

6. Les chiffres indiqués sont issus d'une mission d'évaluation des fonds IRIS, couvrant la période 2009-2014, réalisée pour le compte du Conseil régional par le cabinet Itinere Conseil.

7. Les Contrats d'études prospectives (CEP) constituent le volet prospectif de la démarche d'appui aux mutations économiques de l'État. C'est un outil de diagnostic dont l'objectif général est d'anticiper les changements et d'éclairer les stratégies d'action des partenaires sociaux et des pouvoirs publics, en matière de politique de ressources humaines au service du développement de l'emploi et des compétences.



---

En région Auvergne, il y a un contrat d'objectif territorial qui est formalisé pour la filière Bois-Forêt en 2015, après un investissement important du Conseil régional.

En région Rhône-Alpes, sept COEF se succèdent entre 2003 et 2015, complétés parfois par des CEP. Ces travaux sectoriels sont entrepris dans le cadre de la construction du CPRDFP. Le Conseil régional est très actif dans ce domaine. Il structure la méthodologie en s'appuyant sur son Observatoire régional emploi-formation, le Pôle Rhône-Alpes de l'orientation (PRAO). L'exemple de la chimie montre un enchaînement complet avec une analyse stratégique globale retracée dans un CEP, puis une déclinaison emploi-formation dans un COEF. Les secteurs couverts sont très variés : Transport-Logistique, Hôtellerie, Propreté, Spectacle, Plasturgie, Textile, Chimie.

Ces secteurs, aussi bien en Auvergne qu'en Rhône-Alpes, résultent le plus souvent d'un regroupement de branches conventionnelles. La chimie et la plasturgie mises à part, Bois-Forêt a vocation à couvrir toute une filière régionale, Transport-Logistique également.

Les COEF rhônalpins ont une durée de trois à cinq ans selon les cas, Bois-Forêt en Auvergne est un programme d'activités de cinq ans.

Les contrats, et ce dans les trois régions, peuvent être modifiés ou prolongés par avenant, la prolongation étant fréquente lorsque les actions ne sont pas achevées.

## 1.1 Des instances de gouvernance à géométrie variable

Pour encadrer la démarche d'ensemble, en région Rhône-Alpes, il existe une « charte des contractualisations », signée en 2010 par les partenaires sociaux, le président du Conseil régional, le préfet de région et les recteurs. Elle fixe les rôles des acteurs dans l'ensemble des démarches de contractualisation, territoriales, sectorielles et régionales.

En termes de gouvernance, les accords-cadres de partenariat de PACA avec les partenaires sociaux sont pilotés par un comité de pilotage et d'évaluation s'appuyant sur un comité régional d'engagement et de suivi. Dans le cas des conventions d'application avec un OPCA, le comité de pilotage s'appuie sur un comité technique. Dans certains cas, un comité de concertation est mis en place pour permettre une gouvernance élargie à d'autres acteurs concernés. On peut citer l'exemple de l'IRIS « Services à la personne », dans lequel le comité de concertation regroupe les services déconcentrés de l'État en région, les conseils départementaux intéressés et les délégués territoriaux de l'Agence nationale de santé publique.

Les structures choisies sont relativement similaires en Auvergne et Rhône-Alpes pour les comités de pilotage et les comités techniques chargés du pilotage des actions et de leur suivi évaluatif. Comme en PACA, on s'appuie souvent sur les Commissions paritaires emploi-formation pour formaliser les contrats. C'est le cas du COEF « Hôtellerie-Restauration et activités connexes ». Le COEF « Transport-Logistique », quant à lui, est

signé par l'État, la Région, les recteurs de Lyon et de Grenoble, la Chambre syndicale des déménageurs, la Fédération des entreprises de transport et logistique de France, la Fédération nationale des prestataires logistiques et des magasins généraux, la Fédération nationale des transports routiers, la Fédération nationale des transports de voyageurs et l'Union nationale des organisations syndicales des transports routiers automobiles. Les organisations syndicales représentant les salariés ont également été invitées à participer à l'ensemble des comités préparatoires de ce contrat d'objectifs.

Derrière ces listes à la Prévert se profile un vrai problème de représentativité et de légitimité. Les périmètres d'action sont construits de façon *ad hoc*, les représentants qualifiés pour engager les acteurs sont regroupés de façon pragmatique. Les fédérations patronales disposent parfois d'échelons régionaux identifiés, les fédérations syndicales n'en ont souvent pas dans cette période. Les fédérations patronales nationales signent volontiers à l'échelon régional, mais on ne trouve pas l'équivalent au niveau des syndicats de salariés. Ceux-ci sont cependant systématiquement présents selon des configurations variables en Rhône-Alpes, mais pas en Auvergne, où le contrat « Bois-Forêt » comporte dix-neuf signatures, mais pas celle des représentants des salariés. On rejoint ici l'observation de Mériaux (*op. cit.*), déjà évoquée.

Les configurations sont donc variées, PACA présente un dialogue tripartite sans l'État, l'Auvergne un dialogue tripartite sans les organisations de salariés (présentes seulement au travers des OPCA de la filière) et Rhône-Alpes tente de mettre en place une approche quadripartite État-Région-Organisations patronales et de salariés (Lamotte & Valette-Wursthén, 2016). La région PACA tente d'impulser un processus par elle-même, la Région Auvergne, comme d'autres régions, essaie de limiter la complexité des montages en se limitant aux organisations patronales et le Conseil régional Rhône-Alpes tente de construire un quadripartisme qu'il estime justifié par la nature des problèmes traités.

## 1.2 Des cadres d'action dépourvus de moyens financiers propres

En PACA, les éléments d'ordre financier n'apparaissent pas au niveau des conventions cadres de partenariats, mais au niveau des conventions d'applications. Dans celles-ci sont précisés les montants allouables par le Conseil régional et les modalités de gestion financière des conventions. À titre d'exemple, pour l'année 2014, dans le cadre de l'IRIS « Tourisme », le Conseil régional a apporté une subvention de 200 000 euros pour un engagement global des financeurs de 540 000 euros.

En Rhône-Alpes, les éléments de financement sont systématiquement renvoyés aux actions elles-mêmes, parfois avec une certaine prudence : selon le COEF de la chimie, « *si le présent contrat d'objectifs constitue un engagement sur des ambitions et des enjeux partagés, il ne peut cependant pas représenter un engagement ferme pour la mise en œuvre de l'ensemble des actions proposées, surtout si elles s'accompagnent d'engagements financiers* ». Ainsi, les COEF se situent clairement sur le terrain de la définition et de la coordination

---

des programmes d'action, sans s'étendre sur les modalités financières. C'est également le cas du COT « Bois-Forêt » d'Auvergne.

Il en résulte que les contrats sont des cadres d'action dépourvus de moyens financiers propres ; ce sont des outils de coordination de l'ensemble des actions publiques et professionnelles pour un secteur, un territoire, conduites par les acteurs. Les ressources sont soit des budgets propres aux acteurs, soit dépendantes d'appels à propositions, comme ceux du Fond social européen (FSE)<sup>8</sup>. De ce fait, on mesure mal l'ampleur des actions entreprises dans les COT d'Auvergne ou de Rhône-Alpes, d'autant plus qu'on évalue très rarement l'ensemble du programme de façon externe aux Comités techniques et de pilotage, le suivi évaluatif par action étant la règle générale.

Cependant, la raison d'être des contrats est de regrouper, en les coordonnant, l'ensemble des actions sectorielles entreprises par tous les acteurs d'un territoire dans le champ emploi-formation, incluant une stratégie de développement économique et d'orientation professionnelle. Prenons l'exemple du COEF de la chimie 2015-2018 en Rhône-Alpes ; le Contrat comporte cinquante-six actions différentes : depuis *Établir une cartographie de parcours professionnels potentiels au sein de la filière*, jusqu'à *Développer les partenariats public/privé en R&D et innovation*, en passant par *Diversifier les lieux de stage sur les différents métiers*, une des actions les plus précises. L'ambition est clairement le dialogue sur des plans d'action visant leur coordination et la recherche d'un effet de système. Il s'agit de la mise en rapport des différentes logiques des rectorats, des préfectures de région, des conseils régionaux, des acteurs socioprofessionnels. C'est aussi la pratique que nous avons relevée en région Bourgogne, entre 1995 et 2015. Le concept est proche de l'étymologie du terme dialogue, qui vient de la confrontation de logiques dans un échange verbal, ici ratifié par un écrit, s'exonérant d'une approche budgétaire d'ensemble.

Au-delà des modes d'élaboration, des acteurs parties prenantes et des dimensions financières des contrats d'objectifs, nous analysons, dans la partie suivante, le contenu de ces contrats, les thèmes sur lesquels portent les actions mises en œuvre et mettons en avant l'équivalence fonctionnelle qui les rassemble.

---

8. Le Fonds social européen (FSE) est l'un des cinq fonds structurels de la politique européenne de cohésion économique, sociale et territoriale, dont les objectifs visent à réduire les écarts de développement existant entre les régions de l'UE et à promouvoir une croissance durable, intelligente et inclusive dans ces territoires, conformément aux objectifs de la Stratégie Europe 2020 ([www.fse.gouv.fr](http://www.fse.gouv.fr)).

## 21 Caractéristiques des contrats : recruter, former, gérer

Dans les trois régions, les actions entreprises peuvent être ramenées à trois principaux blocs autour de la résolution de problématiques d'attraction du secteur vis-à-vis des différentes catégories de main-d'œuvre, de problématiques d'action sur l'ensemble des dispositifs de la formation professionnelle et donc de la sécurisation des parcours professionnels, et enfin autour des problématiques d'une gestion des ressources humaines faisant l'objet de formes de mutualisation. Tous les contrats analysés comportent des volets sur trois actions centrales : recruter, former et gérer l'emploi.

### 2.1 Améliorer l'attractivité des métiers, des formations, des entreprises

Comme indiqué ci-dessus, la problématique de l'attractivité des métiers se retrouve dans de nombreux contrats analysés. Pour illustrer la façon dont elle figure dans les contrats, des exemples vont être pris dans les contrats Rhônalpins, puis dans les IRIS en région PACA.

Les contrats d'objectifs de Rhône-Alpes insistent sur le développement de l'information et de la communication. Ils mobilisent les acteurs autour d'activités d'orientation, en participant systématiquement aux différents salons, mondial des métiers, etc. La plasturgie souhaite faire des salariés des ambassadeurs de la filière, pour améliorer l'attractivité auprès des jeunes en formation initiale. Elle veut inciter les acteurs à aller vers différents labels, comme le « *Made in France* ». Les contrats comportent des actions visant à mieux utiliser les travaux d'études dans les actions de communication vers tous les publics.

L'insertion des jeunes, des demandeurs d'emploi et des salariés précaires est un chapitre d'action important. Développer l'apprentissage est présent dans tous les COEF de Rhône-Alpes. Dans le secteur de l'Hôtellerie, l'analyse est bien formalisée dans le COEF : « *La branche connaît une situation paradoxale : d'une part, les entreprises ont du mal à recruter du personnel qualifié, d'autre part, des jeunes qualifiés sont à la recherche d'un emploi sans pouvoir en trouver. Une partie de l'explication réside dans les départs volontaires du métier des effectifs formés. L'apprentissage apparaît comme une réponse adaptée à la fois aux besoins de main-d'œuvre qualifiée des entreprises et à la nécessité d'offrir à tous les jeunes une qualification donnant un accès à l'emploi* ». Il s'agit aussi d'utiliser plus intensément les contrats aidés de la Région ou de l'État. Dans le COEF « Propreté », des actions visent à favoriser le rapprochement de l'offre et de la demande d'emploi par une formation adaptée ou des pratiques innovantes, comme les Groupements d'employeurs pour l'insertion et la qualification (GEIQ)<sup>9</sup>.

9. Les « groupements d'employeurs pour l'insertion et la qualification » (GEIQ) regroupent des entreprises qui, pour résoudre leurs problèmes de recrutement, parient sur le potentiel des personnes en difficulté d'accès à l'emploi. Les GEIQ embauchent directement les publics ciblés, puis les mettent à disposition des entreprises adhérentes en organisant une alternance entre apprentissages théoriques et situations de travail

---

En PACA, les conventions IRIS ne font pas apparaître de volonté particulière en termes d'observation des secteurs concernés. Ces conventions sont résolument tournées vers la mise en œuvre d'actions. Pour autant, la prise en compte des résultats d'études et de la production de connaissances des différents observatoires est réelle, mais s'appuie sur l'existant à la fois en termes de publications et de centres ressources.

À titre d'exemple, la seconde orientation stratégique de l'IRIS « Tourisme » vise à renforcer l'accompagnement des salariés du secteur par un conseil et une sensibilisation de proximité. En termes d'objectifs, cela se traduit par une volonté de revalorisation des métiers du tourisme, notamment en sécurisant l'emploi *via* la formation, le conseil et l'accompagnement. Cela inclut également un objectif d'information et de valorisation de l'offre de formation, certifiante ou qualifiante, à travers sa mise en ligne sur un portail d'information des professionnels.

Dans le champ des industries agro-alimentaires et de la réhabilitation durable (IAA), l'une des actions de l'IRIS consiste à accompagner l'insertion et la réinsertion des publics fragilisés (jeunes sans qualification et demandeurs d'emploi), en mobilisant les contrats aidés de façon plus systématique. Emplois d'avenir et contrats de génération sont mobilisés, mais surtout, ils s'accompagnent d'actions auprès des entreprises pour mettre en place des fonctions tutorales. Au total, sur l'ensemble des actions, entre 2010 et 2014, 2 538 salariés ou demandeurs d'emploi ont bénéficié des actions de l'IRIS IAA.

L'attractivité des métiers et de certains secteurs passe par une action sur les conditions de travail, et notamment sur la question du temps partiel subi, que l'on retrouve dans plusieurs IRIS en PACA : celui du secteur des services à la personne, de l'aide à domicile et des secteurs sanitaires, médico-social, de la grande distribution et enfin de l'économie sociale et solidaire. Des actions collectives s'organisent avec un ensemble d'entreprises et leurs salariés. Il s'agit d'accroître le temps de travail des salariés en CDI (contrat à durée indéterminée) sur une période de deux ans, en introduisant l'accès à une formation en alternance pendant ce temps supplémentaire, au moins 30 % de plus. La rémunération et les coûts pédagogiques de la formation sont pris en charge par le fonds IRIS.

L'attractivité du secteur des services à la personne est travaillée en mobilisant des dispositifs de professionnalisation et de qualification des demandeurs d'emploi susceptibles de l'intégrer, à partir d'échanges avec les entreprises du Pôle régional d'innovation et de développement économique solidaire (PRIDES)<sup>10</sup> « Services à la personne ».

---

concrètes : [www.travail-emploi.gouv.fr](http://www.travail-emploi.gouv.fr).

10. Les PRIDES, équivalents régionaux des pôles de compétitivité, sont des groupements d'entreprises et d'acteurs socio-économiques : entreprises, laboratoires, organismes de formation..., labellisés et soutenus par le Conseil régional, structurés autour d'une activité ou d'un marché spécifique, ayant une stratégie commune et développant des projets coopératifs.

De façon plus générale, les fonds IRIS entendent travailler à l'attractivité des filières et des métiers à travers des actions de sécurisation de l'emploi et d'organisation de passerelles, dont l'objectif reste l'élévation des niveaux de qualification des salariés et des demandeurs d'emploi. Les contrats d'objectifs de Rhône-Alpes vont moins loin dans les actions. Ils visent à attirer et accueillir de nouveaux entrants dans le secteur par une meilleure connaissance des perspectives et évolutions professionnelles, tout comme le contrat auvergnat qui privilégie un travail sur l'information (fiches ONISEP – Office national d'information sur les enseignements et les Professions – salons, journées portes ouvertes), appuyé sur le service public régional de l'orientation.

## 2.2 Adapter les formations pour sécuriser les parcours professionnels

L'outil formation est convoqué dans la plupart des contrats afin de sécuriser les parcours professionnels, notamment *via* l'accès à des formations certifiantes. Nous commençons ici par présenter des exemples en région PACA, compte tenu de l'accent mis sur la construction de passerelles, *via* la formation, entre secteurs d'activités, avant de montrer comment cette question apparaît en Rhône-Alpes et en Auvergne.

Pour sécuriser les parcours professionnels des salariés, les fonds IRIS de la région PACA ont vocation à cofinancer, au-delà des obligations légales et conventionnelles, les plans de formation d'entreprises et d'associations en difficulté. L'objectif est alors de maintenir des effectifs tout en formant les salariés ou en organisant des parcours de reconversion *via* des actions de formation pour des salariés victimes de licenciements économiques.

La recherche de passerelles métiers est un élément important de la stratégie régionale en PACA, pour sécuriser les parcours professionnels. Rechercher ces passerelles, modulariser des formations, harmoniser les Certificats de qualification professionnelle (CQP)<sup>11</sup> constituent autant d'actions de l'IRIS IAA au service d'un objectif d'identification d'un socle commun de compétences entre plusieurs branches professionnelles, à l'instar des techniciens de maintenance ou des opérateurs logistiques. L'établissement de cahiers des charges communs en direction des organismes de formation et la mutualisation de sessions de formation visent ainsi à l'obtention, par les salariés, de CQP interprofessionnels. Des passerelles de cette nature sont également recherchées au sein de l'économie sociale et solidaire. Il s'agit de permettre aux salariés de s'adapter à l'évolution des métiers, « *à un besoin de polyvalence, poly-compétences pour gagner en qualification* » (Action n°4, IRIS IAA).

La première orientation stratégique de l'IRIS « Tourisme » veut « *construire de réels parcours professionnels, à travers des actions de professionnalisation qualifiantes, cousues main et adaptées aux contraintes posées par les cycles d'activité* » (CDI annualisé, mobilité entre activités d'un même bassin ayant des saisonnalités différentes). Les recherches de synergies à partir

11. Un certificat de qualification professionnelle (CQP) est une certification créée et délivrée par une branche professionnelle qui atteste de la maîtrise de compétences liées à un métier ([www.travail-emploi.gouv.fr](http://www.travail-emploi.gouv.fr)).

---

d'actions collectives et intersectorielles sont présentes dans de nombreux IRIS, notamment « IAA » et « Métallurgie ».

Sur un volet que l'on pourrait qualifier de « professionnalisation des acteurs » en PACA, pour capitaliser l'existant, le premier objectif de l'IRIS « Tourisme » se traduit par la volonté de « *structurer une démarche régionale concertée de professionnalisation des acteurs du tourisme et fédérer les nombreuses initiatives prises par les institutions (organisations professionnelles et syndicales, chambres consulaires, OPCA...)* ».

À titre d'exemple, le fonds IRIS « Réhabilitation durable » se fixe comme troisième axe d'intervention les enjeux de formation à mettre en œuvre pour l'accompagnement des mutations. La plupart des organismes de formation, spécialisés en bâtiment ou généralistes sont en train d'adapter leur offre pour répondre à ces besoins. Pour les signataires de la convention (Conseil régional et OPCA Uniformation<sup>12</sup>), il convient d'accompagner cette transformation afin de répondre au changement d'échelle que nécessite la transition énergétique et de soutenir le décloisonnement des pratiques professionnelles du bâtiment vers des activités périphériques.

De façon plus globale, dans l'esprit du dispositif des fonds IRIS existe une volonté d'ajustement de la politique de formation professionnelle au niveau régional à une logique de décloisonnement entre acteurs et entre branches et secteurs économiques. Les travaux inter-OPCA sont encouragés par la mise en place d'un groupe de travail inter-OPCA et les réflexions sur la conception, l'élaboration et la reconnaissance croisée de certificats de qualification professionnelle interprofessionnels.

Dans les contrats d'objectifs rhônalpins, en particulier les plus récents, la sécurisation des parcours professionnels occupe une place centrale. L'axe 1 du COEF « Spectacle vivant, de l'audiovisuel et du cinéma de l'exploitation cinématographique, de la distribution de films », signé en 2012, porte sur la sécurisation des parcours professionnels et le développement des compétences. Comme souvent, sécurisation et formation des salariés sont pensées conjointement. L'enjeu identifié par le contrat est de faciliter la construction de parcours professionnels durables dans le secteur, fondée sur l'intermittence. L'axe comporte trois objectifs : adapter les compétences des salariés aux évolutions organisationnelles et économiques du secteur, développer les dispositifs d'orientation et de mobilité professionnelles, agir sur la sécurisation des parcours post contrats aidés afin de soutenir l'emploi permanent dans le secteur. Dans ces contrats, il y a plusieurs volets, destinés aux demandeurs d'emploi (utilisation des Contrats aidés régionaux dits CARED), aux jeunes et déscolarisés. Par ailleurs, les contrats comportent des actions destinées aux acteurs de la

---

12. Uniformation est agréé en tant qu'Opca, Opacif et Octa (respectivement Organisme paritaire collecteur agréé au titre du CIF – congé individuel formation – et Organisme collecteur de la taxe d'apprentissage), des secteurs de l'économie sociale, de l'habitat social et de la protection sociale : associations, coopératives, entreprises sociales, groupes paritaires, fondations, mutuelles et sociétés anonymes, etc.

formation et visent souvent la recherche d'améliorations du dispositif de formation dans tous ses segments.

Dans le contrat d'objectif « Bois-Forêt » en Auvergne, l'axe 2 vise une meilleure efficacité de l'offre de formation professionnelle, notamment par l'intégration des démarches d'innovation. Les objectifs sont d'adapter les contenus de formation aux évolutions des marchés et des entreprises, faciliter l'accès aux formations de la filière. L'axe 3 « *Agir ensemble, coordonner les interventions au profit du secteur* » vise à ajuster la politique de formation professionnelle au niveau régional.

Cette volonté de structuration du dialogue social au niveau régional et d'encouragement de l'implication des organisations représentatives de salariés est commune aux régions Rhône-Alpes et PACA, et est un peu moins présente en Auvergne

### **2.3 Accompagner les entreprises dans leurs stratégies de ressources humaines**

Les trois régions analysées ont mesuré l'importance d'accompagner les entreprises, et notamment les plus petites, dans la structuration de leur fonction RH. Des exemples en PACA, puis en Rhône-Alpes et enfin en Auvergne, précisent ce qui a été mis en œuvre.

De façon générale, en PACA, dans tous les IRIS figurent des dispositifs d'accompagnement à la GPEC-Q (Gestion prévisionnelle des emplois, des compétences et des qualifications) et la volonté d'accompagner l'évolution de l'organisation des TPE-PME (très petites entreprises-petites et moyennes entreprises) sur les questions de gestion des ressources humaines, des risques psycho-sociaux... Cet accompagnement a vocation à, d'une part, identifier des besoins communs et construire des parcours adaptés ; d'autre part, à améliorer les conditions de travail.

Que ce soit dans le domaine de « l'Aide à domicile-sanitaire-médico-social » (avec près de 250 établissements accompagnés) ou dans celui de la « Réhabilitation durable », on retrouve des axes d'intervention concernant la mise en place d'actions collectives « croisées » ou « intersectorielles ». Dans la mesure du possible, ces actions collectives intègrent des structures des différents secteurs et sont centrées sur un état des lieux de l'organisation, la prise en compte des évolutions de métiers, des conditions de travail, et l'expression des différents acteurs internes. Ces investigations doivent permettre la préparation de plans de formation cohérents avec la stratégie de développement des structures, prenant en compte les synergies possibles à construire entre les différents secteurs. Dans le cas de la « Réhabilitation durable », la méthodologie mise en œuvre associe l'Organisme professionnel de prévention du bâtiment et des travaux publics et ACT Méditerranée (Agence régionale pour l'amélioration des conditions de travail en région PACA). Ce volet est initié en début de convention afin d'éclairer les enjeux portés par cet accord, à partir de la réalisation de diagnostics ; la première opération donne lieu à l'élaboration et l'édition d'un document de capitalisation.



---

Dans la même veine, une orientation stratégique de l'IRIS « Tourisme » concerne la sensibilisation et l'accompagnement des dirigeants vers une stratégie de valorisation des compétences. Pour ce faire, des ateliers collectifs interbranches ou intersectoriels sont organisés. Les offices de tourisme, les plateformes R&H spécialisées dans le domaine du tourisme sont mobilisés pour organiser des ateliers de stratégie RH très opérationnels destinés aux dirigeants d'entreprises.

Dans l'IRIS « Grande distribution », l'accent est mis sur des modules d'information sur l'évolution du secteur, les nouvelles attentes des clients et donc les nouvelles compétences attendues, la promotion des dispositifs de mobilité interne et d'accès à la qualification (dont les CQP), ainsi que sur l'identification des formations qualifiantes et des salariés volontaires pour s'inscrire dans des parcours d'évolution professionnelle.

Le fait de favoriser l'accès à des formations clés pour les dirigeants non salariés fait partie des axes stratégiques de différents IRIS des secteurs où les TPE-PME sont majoritaires.

GPEC et mutualisation des modes de gestion au niveau des entreprises sont des points communs aux IRIS et aux COEF de Rhône-Alpes. Dans ces contrats rhônalpins, comme l'illustrent les exemples suivants, le renforcement du dialogue social au sein des entreprises, de la branche ou au niveau régional est un thème récurrent.

Le contrat « Textile Mode Cuir », signé en 2013, identifie un enjeu de développement de la GPEC, notamment dans les TPE/PME pour développer leur performance et la compétence des salariés. Il définit l'objectif de structurer les démarches RH dans les TPE-PME. Les actions visent à adapter les différentes organisations du travail aux évolutions des entreprises, tout en sécurisant les parcours professionnels des salariés. Le contrat vise aussi à renforcer la stratégie des entreprises. Il comporte des actions pour accompagner les entreprises dans la mise en œuvre de nouveaux modèles économiques et former les dirigeants. D'autres actions sont destinées à promouvoir la culture du développement durable afin de favoriser la différenciation avec les concurrents, ce qui témoigne d'actions visant la stratégie économique globale du secteur. Le contrat entend favoriser les pratiques collectives et la mutualisation des pratiques de ressources humaines pour renforcer les atouts de chacune des entreprises. L'objectif est de développer une culture collaborative. L'enjeu est la poursuite des efforts en matière d'innovation et de R & D (recherche et développement), dans les TPE-PME, et plus globalement l'innovation sous toutes ses formes dans un objectif de création de valeur.

Des points très variés peuvent être ajoutés dans le domaine des ressources humaines. Le contrat du « Spectacle vivant » développe une prévention des risques professionnels pour préserver la santé et la sécurité au travail. Il développe des actions en faveur de la mixité. On relève plusieurs fois des volets création et reprise d'entreprises dans les contrats de « l'Hôtellerie et de la Propreté ».

L'innovation est en fait présente brièvement dans les contrats, mais de façon assez régulière (Bois-Forêt en Auvergne, Chimie, Textile en Rhône-Alpes ...), souvent au sein d'un axe

sur les entrepreneurs. Dans le contrat « Bois-Forêt », dans le chapitre « Favoriser l'intégration des démarches d'innovation », l'objectif est de « *Sensibiliser et former les propriétaires à la gestion et à la récolte des bois, et au renouvellement de la ressource* » et aussi « *Développer l'utilisation du bois, en particulier dans la construction et les aménagements* ».

L'ensemble des exemples évoqués ici expriment une prise de conscience de la part des signataires des contrats du nécessaire accompagnement des entreprises, et particulièrement des TPE-PME, pour développer leurs connaissances et compétences R&H.

## Conclusion

Les Fonds d'initiative régionale pour l'investissement social (IRIS) en Provence-Alpes-Côte d'Azur (PACA), le Contrat d'objectifs territorial (COT) en Auvergne et les Contrats d'objectifs emploi formation (COEF) en Rhône-Alpes présentent des différences procédurales significatives. Ce sont des processus tripartites Région-partenaires sociaux en PACA, des processus tripartites État-Région-représentants patronaux en Auvergne, des processus quadripartites expérimentaux entre État-Région-partenaires sociaux en Rhône-Alpes. Nous montrons ici qu'ils présentent cependant des équivalences fonctionnelles substantielles. Si on regroupe les actions entreprises dans les filières, les secteurs ou les branches en trois catégories, le recrutement, la formation et la gestion de la main-d'œuvre, les actions entreprises sont similaires. Ainsi, malgré leurs formes différentes, les contrats que nous analysons remplissent les mêmes fonctions. Ces trois catégories d'action s'inscrivent comme des compléments logiques à l'élaboration des Contrats de plan régionaux de développement des Formations et de l'orientation professionnelle (CPRDFOP) dans les régions, comme la loi les y incite.

Ces contrats d'action publique illustrent le changement des modes d'actions publiques qu'implique la volonté de contractualisation renforcée par le législateur en 2015, en instaurant un pilotage quadripartite des CPRDFOP. Il y a, dans l'histoire des contrats d'objectifs territoriaux, plusieurs générations (Amnyos & Dubouchet, 2008). Les réformes de 2014 et 2015 instituent désormais des espaces de dialogue social imparfaits, difficiles à investir pour les organisations représentatives des salariés et des employeurs en raison de leur organisation nationale et sectorielle, non pas régionale. La multiplication des lieux de concertation se heurte également au nombre de personnes qualifiées que ces organisations peuvent mobiliser. Les COT et instruments assimilés ne sont pas les seules concrétisations de ces contrats, qui peuvent aussi prendre une forme territoriale (voir l'exemple des Contrats territoriaux emploi-formation en Rhône-Alpes jusqu'en 2016).

Ces contrats ne sont ni concurrents avec la négociation collective, ni pilotés par les partenaires sociaux eux-mêmes. Au contraire, c'est plutôt la pluralité des acteurs publics, rectorats, conseils régionaux, services décentralisés de l'État en région qui crée, dans le champ emploi-formation, un besoin de contractualisation et un effet d'aspiration pour les partenaires sociaux. Pour ces derniers, les enjeux en termes de développement sont réels.

---

Même si les questions de financement des actions sont le plus souvent hors du champ du contrat, une partie des stratégies économiques et sociales des secteurs et des branches s'y construit dans le processus de mise en commun des objectifs et des contenus d'action de tous les acteurs.

Notre démonstration s'arrête à la mise en évidence de contrats d'action publique centrés sur des actions similaires, au-delà des différences procédurales analysées. Il ressort aussi des entretiens réalisés que l'évaluation de ces contrats, au regard des stratégies d'acteurs, des rapports de force et des effets concrets produits par ces dispositifs programmatiques, reste à améliorer. Ce que nous observons sur ces trois régions nous paraît être plus général. Dès lors, une nouvelle phase d'analyse portant sur les stratégies d'acteurs et les impacts des contrats s'impose. Ces plans d'ensemble sectoriels améliorent-ils effectivement le fonctionnement des relations emploi-formation dans leur champ d'action, et dans quelle mesure ? Il s'agit là d'un nouveau programme de recherche.

## ■ Bibliographie

Amnyos & Dubouchet-Berlioz consultants (2008), *Étude sur les contrats d'objectifs territoriaux et instruments assimilés dans le cadre de l'évaluation des politiques régionales*, rapport pour le CNPTLV.

Béjean S., Midy F., Peyron Ch. (2001), « La rationalité simonienne : lectures et enjeux », *Économies et Sociétés*, n° 31, pp. 1703-1733.

Bruggeman F., Gazier B. (2016), « Dialogue social et dialogue social territorial au début du XXI<sup>e</sup> siècle. Un essai de théorisation », *Négociations*, n° 26, pp. 55-72.

Gaudin J.-P. (2003), *L'action publique*, Paris, Presses de Sciences Po et Dalloz.

Jobert A., Guarriello F., Heidling E. (2008), « Le dialogue social territorial : perspectives comparatives. Allemagne, France, Italie », in Jobert A. (Dir.), *Les nouveaux cadres du dialogue social : Europe et Territoires*, Bruxelles, Peter Lang, pp. 25-105.

Lamotte B., Valette-Wursthen A. (2016), « Contractualisation emploi-formation en région, quelles configurations ? », *XXXVI<sup>e</sup> Journées de l'Association d'économie sociale*, Lille, sept.

Lascoumes P., Le Galès P. (2012), *Sociologie de l'action publique* (2<sup>e</sup> édition), Paris, Armand Colin, 128 p.

Mériaux O. (1997), « Politique nationale et construction d'un paritarisme régional à la lumière de la réforme des organismes de collecte des fonds de la formation », *Colloque Éducation et formation professionnelle – Décentralisation et coordination*, Marseille, 17-18 oct.

- Pierron R. (2015), « Les contrats d'objectifs territoriaux en Aquitaine, une contribution à la construction d'une expertise collective régionale par la concertation d'acteurs des relations formation-emploi dans le cadre du développement de la décentralisation », in Gayraud L. (Dir.), *Décentralisation et action publique : quels changements dans les secteurs de l'éducation et de la formation ?*, *Net.Doc*, n° 145, Céreq, pp. 159-180.
- Puissant E., Petrella F., Richez-Battesti N. (2013), « Dialogue social territorial : origines, enjeux et leviers d'action pour la qualité de l'emploi dans l'aide à domicile, à partir de deux études de cas », *La Revue de l'Ires*, n° 78, pp. 127-155.
- Valette-Wursthén A. (2016), « Action publique régionale et dialogue social territorial : évolution des formes de contractualisation entre acteurs publics et privés en région PACA », in Beaupère N. (Coord.), *Les transitions professionnelles tout au long de la vie. Nouveaux regards, nouveaux sens, nouvelles temporalités ?*, *Céreq Échanges* n° 1, décembre, pp. 377-389.
- Verdier E. (2008), « Vers une gouvernance territoriale des risques de l'emploi et du travail ? », *Travail et Emploi*, n° 113, pp. 103-116.
- Walter J.-L. (2009), *Réalité et avenir du dialogue social territorial*, Rapport du Conseil économique, social et environnemental, 172 p.

## Présentation de l'ouvrage de A. Dupray et E. Quenson, *Sept ans de vie professionnelle des jeunes : entre opportunités et contraintes*

Par Stéphane Moulin

Professeur agrégé, Département de sociologie, université de Montréal, Canada



Comment les jeunes se sont-ils insérés sur le marché du travail, en France, pendant les années 2004 à 2011, marquées par la crise économique de 2008 ? Telle est la question centrale de l'ouvrage « *Sept ans de vie professionnelle des jeunes : entre opportunités et contraintes* ». Pour y répondre, Arnaud Dupray et Emmanuel Quenson ont réuni un collectif de vingt chercheurs, économistes et sociologues, ayant analysé les données de l'enquête Génération 2004 du Céreq. Les enquêtes Génération présentent l'originalité d'interroger et de suivre l'ensemble des sortants d'une même année du système éducatif. Comme les générations sont construites en fonction de la date de sortie de la formation initiale et non de l'année de naissance, cela permet de s'assurer que tous les jeunes interrogés sont entrés sur le marché du travail dans la même conjoncture. Cela en fait donc l'enquête idéale à la fois pour analyser l'insertion et pour apprécier l'impact d'une crise économique.

Trois contributions évaluent directement l'impact de la crise économique, en comparant l'insertion des jeunes sortants en 1998, qui n'ont pas connu la crise, avec celle des sortants de l'année 2004, sur les sept premières années de leur vie active. Ces analyses confirment que la crise s'est traduite par une dégradation de l'insertion des jeunes sortants qui ont connu des épisodes de chômage plus nombreux et plus longs (Calmant & Ménard), ont été plus souvent contraints à travailler à temps partiel (Couprie & Joutard) et ont moins souvent accédé aux emplois de cadres (Di Paola & Moulet). Si ces résultats ne surprennent pas, chacune de ces analyses utilise des techniques avancées de statistique pour les démontrer. Les contributions nuancent aussi finement la portée de cette dégradation qui varie selon le niveau de diplôme ou l'origine sociale. On apprend ainsi, par exemple, que ce sont surtout les jeunes peu ou faiblement diplômés qui ont été davantage touchés par les risques de chômage ou de temps partiel involontaire. Il ressort

---

aussi que les jeunes avec le moins de réseaux professionnels (dont aucun des deux parents n'était cadre) ont moins accédé aux emplois de cadres. C'est là sans doute que réside l'intérêt principal de la comparaison proposée entre les deux générations. En effet, les contributions montrent ainsi selon quelles modalités les jeunes ne sont pas tous égaux face à la crise : en période de ralentissement économique, le diplôme protège encore davantage contre le chômage ou les contraintes temporelles subies et le rôle de la socialisation familiale dans l'accès aux emplois de cadre est accentué.

Toutes les contributions de l'ouvrage exploitent le caractère longitudinal de l'enquête qui permet de suivre les jeunes pendant sept ans en les réinterrogeant à trois reprises en 2007, 2009 et 2011. Certains chercheurs mettent d'ailleurs au centre de leur interrogation les changements qui s'opèrent pendant le processus d'insertion. Ils confirment l'intérêt d'aborder l'insertion dans un plus long terme, ici sept ans, dans la mesure où les résultats des analyses diffèrent parfois significativement entre le court et le long terme. Ilardi & Sulzer montrent ainsi que l'apprentissage favorise la stabilisation dans l'emploi à court-terme, mais pas à moyen-terme. Bédoué & Dupray dégagent d'importants décalages entre appréciation salariale et niveau de salaire. Ils analysent en outre ce qui conduit les jeunes à modifier le jugement qu'ils portent sur leurs salaires. Enfin, Mora analyse les reprises d'études qui, jusqu'à récemment, étaient relativement moins étudiées dans le contexte français, marqué par un modèle d'insertion séquentiel des études vers le travail. Si la fréquence des retours aux études a doublé de la génération des sortants de 1998 à celle des sortants de 2004, elle montre que la crise n'a pourtant pas provoqué de sursaut visible des retours en formation et que cette croissance s'inscrit plutôt dans une tendance de long terme. Si la crise ne semble pas amplifier le phénomène, les jeunes ne profitent pas tous, pour autant, des retours en formation : l'obtention de diplômes après la sortie de la formation initiale n'améliore les situations professionnelles que lorsqu'ils sont d'un niveau supérieur au bac.

Quelques contributions ré-abordent des facettes spécifiques du processus d'insertion en contexte de crise. Elles offrent ainsi également des contributions théoriques originales. Analysant les canaux qui permettent aux jeunes de trouver des emplois, De Larquier, Rieucan & Brinbaum opèrent une distinction entre trois différents segments du marché du travail (externe, organisé et informel) et éclairent ainsi les trajectoires de stabilisation professionnelle. Jaoul Grammare & Lemistre discutent de la mesure du déclassement et montrent que les résultats diffèrent significativement selon que l'on opte pour une approche normative du phénomène (dite objective) ou pour une mesure subjective selon le diplôme ou selon les compétences. Ils invitent à se méfier des mesures subjectives qui sont liées à des priorités individuelles et peuvent traduire une certaine forme de résignation. Enfin, Brinbaum & Issehnane discutent des indicateurs de qualité de l'emploi et proposent une approche factorielle qui prend en compte les différentes caractéristiques des emplois occupés par les jeunes. Elles montrent que si le désavantage des jeunes d'origine maghrébine s'efface en 2007, il réapparaît en 2011, ce qui témoigne de l'effet discriminant

de la crise selon l'origine. C'est donc là une autre dimension des effets inégaux de la crise qui cantonne les jeunes d'origine maghrébine dans les emplois de moins bonne qualité.

Enfin, deux contributions adoptent le prisme du genre comme entrée principale pour analyser les modalités actuelles de l'insertion professionnelle. De fait, il est d'autant plus essentiel d'adopter cette lecture genrée que dans les dernières décennies, la proportion des femmes diplômées de l'enseignement supérieur a cru beaucoup plus vite que celle des hommes, dans un double contexte de ségrégation genrée des formations et de discrimination des femmes dans l'accès aux catégories de cadres. Ces transformations contradictoires manifestent sans doute une des tensions sociales les plus importantes dans l'emploi. Di Paola & Moullet montrent qu'en dépit d'une législation renforcée en matière d'égalité hommes-femmes, les femmes accèdent toujours plus difficilement et plus tardivement à la catégorie de cadre. Couppié & Épiphanie révèlent que les femmes issues des formations scientifiques subissent non seulement une pénalité salariale dans les premières années de vie active, mais aussi que cette pénalité s'accroît avec le temps, notamment parce que les hommes, à l'inverse des femmes, connaissent une chance accrue d'accéder aux fonctions d'encadrement.

On pourra regretter quelques manques, comme l'analyse des situations et des stratégies des jeunes au chômage, tant d'un point de vue longitudinal qu'en comparaison avec l'enquête Génération 1998. On peut se demander si les conditions d'inégalités mises en lumière dans ce volume sont les prémices d'évolutions plus systémiques ou de redistribution des inégalités à l'aune du cycle de vie, à l'image des transformations mises en évidence pour le Canada (Moulin, 2017). D'ailleurs, un chapitre comparatif international, ne serait-ce que de cadrage, aurait trouvé sa place, en dégagant par exemple d'éventuelles spécificités de la situation française relativement à celle d'autres pays de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). Toutefois, on sait aussi que des examens comparatifs plus ambitieux se heurtent à la disponibilité de données qui soient comparables et à l'usage de concepts et catégories dont les significations peuvent varier d'un pays à l'autre (Moulin, 2010).

Ces quelques limites n'enlèvent rien à la qualité des analyses proposées. Elles ont le mérite de pointer les différences entre des épreuves qui seraient de court-terme et liées à la dégradation brutale du cycle économique sur la période 2008-2009 et des évolutions davantage inscrites dans des tendances de long terme, comme la montée des reprises d'études et de formation pour des jeunes déjà entrés à plein temps sur le marché du travail. Cette dernière tendance peut d'ailleurs amener à interroger la vision traditionnelle du cloisonnement, en France, entre le temps de l'éducation et de la formation et le temps de l'emploi (Van de Velde, 2010). Les contributions proposées ont aussi le mérite de réaffirmer que les jeunes sont loin d'être tous égaux face à la crise : ce sont les moins diplômés, les jeunes issus des milieux professionnels les plus modestes, les femmes et les immigrés d'origine maghrébine qui demeurent les plus touchés par la dégradation des difficultés d'insertion.

---

## Référence de l'ouvrage

Dupray A., Quenson E. (coord.) (2018), *Sept ans de vie professionnelle des jeunes : entre opportunités et contraintes*, Ouvrage en co-édition n°HC, Céreq/Octarès, collection « Le travail en débats », juillet, 204 p.

## ■ Bibliographie

Moulin S. (2017), « Une nouvelle génération d'inégalités dans les parcours de vie ? Tensions sociales et genrées », *Revue Jeunes et Société*, Vol. 2(2) pp. 23-49. <http://rjs.inrs.ca/index.php/rjs/article/view/109>

Moulin S. (2010), “Statistical categorization of young people’s entry into the labour market: a France/Canada comparison”, *International Journal of Comparative Sociology*, Vol. 51(1–2), pp. 85-110.

Van de Velde C. (2008), *Devenir adulte : sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Paris, Presses universitaires de France.



# Note de Lecture

## Présentation de l'ouvrage de L.-M. Barnier, J.-C. Canu & F. Vergne, *La fabrique de l'employabilité. Quelle alternative à la formation professionnelle néolibérale ?*

Par Mélanie Guyonvarch

Sociologue, Centre Pierre Naville, université d'Evry-Val-d'Essonne/Paris-Saclay



« Comment la formation a-t-elle été progressivement retournée au point de rompre pratiquement tous les liens avec les inspirations progressistes et humanistes de ses origines ? » (p. 17). Telle est la question à laquelle les auteurs de ce petit ouvrage militant s'attèlent. Ils montrent que le domaine de la formation professionnelle a été l'occasion de porter les politiques libérales à leur comble : ces dernières considèrent le salarié comme un entrepreneur de lui-même (« *une petite forteresse mobile* » dit Fabienne Maillard dans sa préface), qui doit faire face aux aléas du marché du travail et à un contexte économique incertain. Cet avènement serait indissociable des politiques européennes et d'un État dit actif, qui invite les sujets à mobiliser leur potentiel d'action et à réduire leur dépendance aux aides sociales. L'employabilité deviendrait, à cet égard, une norme (dans l'ordre des idées) et une stratégie (dans l'ordre de l'action) qui entretiennent le mythe d'un partenariat équilibré entre entreprises et salariés. Ce livre au ton incisif vise à prolonger la réflexion « *sur le nouvel empire de cette logique d'employabilité* » (p. 22). Nous résumons ici le propos des cinq chapitres.

Le **chapitre 1** porte un **regard sur les évolutions politiques récentes** concernant la formation professionnelle, dont l'année 2000 est un point de basculement, dans un contexte de réformes néolibérales. Différentes lois se succèdent et se combinent avec des séquences plus ou moins abouties de « dialogue social ». Une série d'« accords nationaux interprofessionnels » sont sensés donner une assise sociale et conférer une légitimité aux évolutions ainsi contractualisées.

---

Les auteurs soulignent combien la succession de lois sur la formation, dans les années 2000, avalisent l'idée selon laquelle les droits du salarié à la formation ne sont effectifs que s'ils s'accordent avec les impératifs premiers de compétitivité des entreprises, ou bien s'ils remédient à des difficultés de recrutement. Il en va ainsi de la loi de 2004, qui consacre le paradigme de « la formation tout au long de la vie professionnelle » à travers diverses dispositions (droit individuel à la formation, contrat de professionnalisation, plan de formation, passeport formation). Puis la loi de février 2008, lancée par N. Sarkozy, inscrit la formation dans la démarche globale de « sécurisation des parcours professionnels et de modernisation du marché du travail ». Enfin, les auteurs soulignent une nouvelle étape dans cette mutation néolibérale, avec l'accord du 14 décembre 2013, qui instaure le « compte personnel de formation » (CPF) : il s'agit d'entretenir individuellement ses propres capacités d'accès à l'emploi – loin de l'idée de lutte collective pour la défense des emplois.

Deux caractéristiques sont, pour les auteurs, consubstantielles au système français de formation continue. Premièrement, la formation continue est spontanément consensuelle et d'emblée synonyme de progrès social. Mais on interroge trop peu son contenu en tant qu'enjeu social en lui-même. Les auteurs y voient une « *présentation enchantée du paritarisme social* » (p. 39), qui constitue une faiblesse historique du mouvement syndical, rendant plus aisée sa mise au service du néolibéralisme – ce dernier avalisant la responsabilité de l'individu en matière de formation (au détriment du collectif, de l'entreprise, de l'État). Deuxièmement, son mode de gestion technocratique est largement éloignée de ses bénéficiaires, les salariés eux-mêmes. En effet, pour faire face à la complexification croissante des sujets à traiter, il a fallu spécialiser les militants, qui ont alors rencontré les représentants patronaux, sur les mêmes lieux, lors des mêmes colloques, en présence des mêmes intervenants spécialistes de ces sujets, accompagnée des mêmes hauts fonctionnaires en charge de ces mêmes questions au sein de leur ministère respectif... Il se crée alors un « *habitus de co-responsabilité, faisant de la formation professionnelle un domaine partagé d'experts et de négociateurs* » (p. 40). Les auteurs soulignent les risques que ce mode de gestion paritaire fait courir au syndicalisme de transformation sociale, exposé au risque de compromission. Cette mise en perspective révèle finalement que « *d'étape en étape, la formation professionnelle continue s'est ainsi coulée dans un modèle qui fait de l'employabilité son unique horizon et son seul objectif* » (p. 42).

Le **chapitre 2** fait état de la **subordination néolibérale de la formation**, au niveau des subjectivités des acteurs. Après le marché de la monnaie, viennent ceux de la connaissance, de l'enseignement, de la recherche et de la formation : c'est la stratégie de Lisbonne de 2000, projet global de gestion de la population et de transformation de la société, destiné, par de nouveaux dispositifs, à inciter les individus à se prendre en charge. Il s'agit de changer les structures économiques et sociales pour accroître la compétitivité européenne, en construisant « *un espace européen du savoir régi par les règles de la concurrence libre et non faussée* » (p. 45).

Pour la Commission européenne, repenser l'éducation est indispensable pour garantir aux jeunes l'acquisition des aptitudes et compétences requises par le marché du travail. À ce titre, les compétences entrepreneuriales et informatiques sont particulièrement promues<sup>1</sup>. Une meilleure concordance entre l'éducation et les besoins du marché du travail est prônée, en introduisant l'entreprise dans la salle de classe, *via* des « *enseignants motivés et animés d'un esprit d'entreprise* » (p. 49). Le salarié doit devenir stratège pour optimiser ses propres investissements en formation et devenir l'autodidacte des temps modernes, grâce aux outils numériques (ManPowerGroup, pp. 49-50<sup>2</sup>). Ainsi, ce sont les contenus et la pédagogie de la formation qui s'en trouvent profondément remaniés, dans le sens d'une individualisation systématique de la gestion de la formation, qui met au premier plan l'engagement, le dévouement, la loyauté, la disponibilité, la flexibilité, la recherche de l'excellence, l'esprit de compétition. Cela s'oppose à une culture des métiers historiquement et socialement construite et remet en cause les identités professionnelles qui avaient un sens collectif pour les salariés et qui pouvaient faire l'objet d'échanges entre pairs.

Face à cette nouvelle forme de socialisation professionnelle, dans laquelle le formateur devient *coach*, les auteurs questionnent les capacités de résistance des salariés, constatant que le doute et la perplexité gagnent du terrain. Car les modes de management néolibéraux enferment les sujets au travail dans des oxymores connus : « autonomie contrôlée », « initiative limitée », créativité soumise aux impératifs de rentabilité. Pour consolider et mettre en mouvement ce qu'il reste de conflictualité dans les entreprises, ils en appellent aux initiatives collectives, aux collectifs professionnels des salariés et aux organisations syndicales, afin d'établir de nouvelles bases en termes de relations entre formation et de rapports au travail.

Le **chapitre 3 développe** le passage de **la formation professionnelle à l'employabilité dans le cas de l'industrie automobile**. La généralisation de l'emploi des machines-outils à commande numérique et des systèmes d'assistance à la fabrication a porté atteinte à l'identité professionnelle des ouvriers professionnels. Cet exemple montre que si la formation professionnelle existe bien dans les entreprises, en l'état actuel des rapports de force, elle est prioritairement un instrument des employeurs qui en font l'usage le mieux adapté à leurs propres besoins. Or, ceci coïncide fort peu avec ceux des salariés les moins qualifiés. Ainsi, le développement de cette formation s'opère surtout pour les salariés déjà les mieux formés, tandis que pour les moins formés s'étend cette norme de l'employabilité : si l'individu ne trouve pas d'emploi, il ne peut s'en prendre qu'à lui-

1 On rejoint ici tout à fait le propos de Lucie Tanguy dans *Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école*, La Dispute, paru en 2017, recension de Mélanie Guyonvarch dans *Formation Emploi*, n° 141, 2018.

2 Sur ces enjeux, on peut se reporter à l'ouvrage de Philippe Bihioux et Karine Mauvilly, *Le désastre de l'école numérique. Plaidoyer pour une école sans écrans*, La Dispute, paru en 2016, recension de Mélanie Guyonvarch dans *Formation Emploi*, n° 139, 2017.

---

même, rien n'incombe, selon cette vision, au fonctionnement global et structurel d'un système (celui de l'économie, des entreprises, de la formation).

Le **chapitre 4** analyse **les modèles institutionnels** sous-jacents à ces transformations et **au service du néolibéralisme**.

Premièrement, se met en place un marché lucratif de la formation, de plus de 70 000 organismes. La marchandisation n'épargne pas les organismes publics. Aux objectifs historiques de la formation (de « *développement de la personne ou de la citoyenneté* », p. 80) se substitue une formation axée sur la réponse aux besoins du marché.

Deuxièmement, l'entreprise est présentée, à partir des années 1990, comme lieu de contre-pouvoir dans une offensive à l'encontre de l'Éducation nationale. Passage obligé, formatrice en soi, l'entreprise possède en outre la principale vertu de ce système, la flexibilité, et se présente comme l'acteur déterminant dans la lutte contre le chômage. Les dispositifs se succèdent (stage, alternance, professionnalisation), contribuant à poser l'acte de travail comme stade unique de la formation. Il s'agit de préparer mentalement les jeunes à la gestion nécessairement individuelle de leurs « stocks de compétences » et à s'adapter à des contextes productifs et organisationnels en constant changement. La formation est ainsi dénaturée car réduite à une socialisation aux seuls objectifs de l'entreprise.

Troisièmement, le processus de régionalisation va de pair avec cette valorisation de l'employabilité et cette accentuation de la concurrence. Le rôle central est conféré à la compétitivité, et la Région prétend ainsi se placer comme nouvel interlocuteur des entreprises. La formation y est un des outils mis en avant pour porter l'excellence de ses pôles, au sein d'un mode de régulation qualifié de « *local-libéral* » (p. 102).

Le bilan de la situation actuelle est sans appel : « *le néolibéralisme instrumentalise la formation professionnelle et enchaîne les salariés à la compétition économique mondialisée. (...) Au fantasme néolibéral d'une implication de chacun dans une formation se déployant tout au long de la vie, répond la réalité de formation contrainte fortement inégalitaire et propre à renforcer les fragmentations du salariat* » (p. 105).

Le **chapitre 5** propose **l'inventaire des pistes alternatives à l'institution du « Commun » de la formation**, en procédant à une triple rupture : par rapport au marché de la formation (en affirmant que l'accès à la formation doit être public) ; par rapport à une conception de la formation limitée aux besoins immédiats de l'entreprise (en revendiquant une conception émancipatrice) ; par rapport aux objectifs de cette formation conçue comme outil de construction du salarié néolibéral. Pour cela, les auteurs s'inspirent de quatre contre-modèles porteurs d'alternatives : l'éducation populaire ; l'éducation permanente ; l'apport des comités d'entreprise à l'économie sociale et solidaire ; le mouvement altermondialiste sur les « Communs ».

D'abord, la question est alors de savoir comment réinventer une éducation populaire politique affranchie du contrôle de l'État, des entreprises et du marché, et qui soit utile aux combats sociaux. À l'origine, il s'agissait de déconstruire la culture de la domination

en s'appropriant des connaissances propres à soutenir la résistance et la lutte, par la socialisation des savoirs. Mais sous l'effet de la marchandisation de ce secteur, les frontières entre travail social, animation socioculturelle et militantisme du mouvement social doté d'une vision politique s'estompent et se brouillent. L'État a alors imposé une vision dépolitisée des loisirs et de la culture, comme avec le développement des MJC (maison des jeunes et de la culture) à partir des années 1960. Il ne s'agit plus de tenter d'éduquer les pauvres, mais de les occuper afin de prévenir des velléités de révolte.

Ensuite, il s'agit aussi de revenir aux sources de l'éducation permanente. Il s'agirait alors de la réinventer, comme mode d'organisation alternative des rapports au savoir, qui ne soit pas simple reproduction du système social.

L'autre piste alternative consisterait à affirmer l'invention démocratique de la formation par le collectif de travail, et à construire un modèle au sein duquel les bourses de travail seraient un espace d'éducation autonome émancipateur. Cela s'accompagnerait de la construction d'un grand service public unifié de la formation initiale et continue (regroupant les missions de l'AFPA, du CNAM, des chambres de commerce et d'industrie, des Greta)<sup>3</sup>.

Enfin, pour instituer le « Commun » de la formation, il s'agirait de pouvoir redéfinir démocratiquement les finalités et de modifier les règles de fonctionnement et de gestion, dans un sens qui accorde une place plus grande aux salariés et leur redonne de l'autonomie dans leurs activités. Ce qui nécessite de redéfinir et de faire revivre la conflictualité, car « *le commun de la formation se construit précisément contre la gouvernance des experts et le faux consensus du diagnostic partagé, du dialogue social entre partenaires, qui fleurit encore plus qu'ailleurs dans le champ de la formation professionnelle continue* » (p. 141).

L'employabilité est devenue le principe de la formation professionnelle, répondant en cela aux exigences du MEDEF (Mouvement des entreprises de France), réaffirmées tout au long des lois successives de 2004 à 2013. Les auteurs considèrent la formation comme la fabrique d'un nouvel homme économique et comme une servitude volontaire d'un nouveau genre. Le ton militant totalement assumé des auteurs est au service d'un message clair ouvrant le débat : il s'agit pour eux de faire émerger différentes formes de résistance, de solidarité, d'invention collective et de révolte individuelle.

Si le propos paraîtra à certains peu nuancé – les auteurs soulignent eux-mêmes qu'ils veulent souligner certaines normes qui s'imposent dans toutes les situations de formation, même si leur tableau ne recouvre pas l'ensemble des expériences de formation –, il aura pour d'autres le mérite de tracer une ligne d'analyse claire, tout en soulignant en même temps la difficulté de l'époque actuelle : c'est que ce néolibéralisme décrié a aussi intégré les formes de résistance à son propre projet (par exemple avec les signatures d'accords

<sup>3</sup> Respectivement Association nationale pour la formation professionnelle des adultes, Conservatoire national des arts et métiers, Groupement d'établissements (pour la formation continue).

---

interprofessionnels par les syndicats, qui négocient à partir de bases le plus souvent définies par le patronat). C'est pourquoi le néolibéralisme est en capacité de produire les conditions d'une certaine adhésion. Et c'est tout l'enjeu pour les salariés, les représentants des salariés et les acteurs du monde de l'école.

Finalement, les auteurs en appellent à un élargissement de la réflexion pour faire le lien entre monde de l'école et monde du travail, et redéfinir de nouvelles bases propices à l'émancipation, en reprenant les mots de Jean Jaurès de 1894 : « *Il y a là deux forces liées qui préparent l'avenir, qui seront l'avenir : la force du travail et la force du savoir.* » (p. 149)

#### ■ Référence de l'ouvrage

Barnier L.-M., Canu J.-C. & Vergne F. (2014), *La fabrique de l'employabilité. Quelle alternative à la formation professionnelle néolibérale ?*, Paris, Syllepses.