

ville école intégration

HORS SÉRIE NUMÉRIQUE — N°15 SEPTEMBRE 2013

diversité

L'école, les jeunes, l'insertion:
quel accompagnement?



SCÉREN

[CNDP-CRDP]

ISSN 1769-8502

L'école, les jeunes et l'insertion: quel accompagnement?

Directeur de publication Jean-Marc Merriaux

Rédacteur en chef Régis Guyon

Comité d'orientation Jacques Barou, Élisabeth
Bautier, Choukri Ben Ayed, Stéphane Bonnéry,
Sylvain Broccolichi, Anne-Marie Chartier, Francis
Delarue, Fabrice Dhume, Maryse Esterle, Benoit
Falaize, Dominique Glasman, Cécile Goï, Nacira
Guénif, Smaïn Laacher, Olivier Lazzarotti,
Véronique Leclercq, Françoise Lorcerie, Catherine
Mathey-Pierre, Mathias Millet, Benjamin Moignard,
Thierry Paquot, Patrick Picard, Marie Raynal, Jean-
Paul Tauvel, Marie-Christine Toczec-Capelle,
Sabine Vanhulle, Hervé Vieillard-Baron, Tommaso
Vitale, Agnès Van Zanten, Geneviève Zoia

Secrétariat de rédaction et maquette Guy Lerverve

Photos © M. R.

CNDP/VEI

Diversité (Ville-École-Intégration)

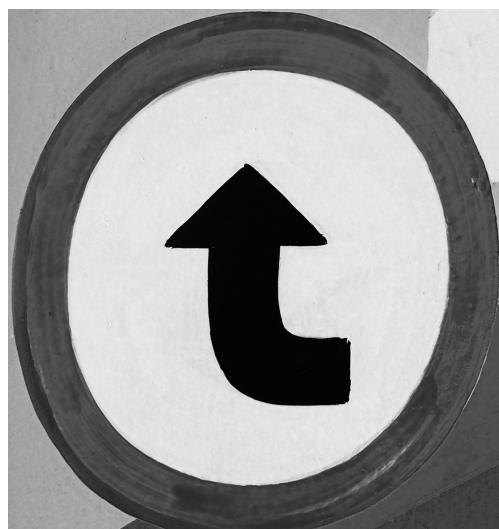
Centre de ressources Ville-École-Intégration

Téléport 1 - 1 Avenue du Futuroscope

CS 80158

86961 Futuroscope cedex

regis.guyon@cndp.fr



Déjà parus sur le même thème

- Les 16-18 ans en France et en Europe, n° 154, septembre 2008
- Le décrochage scolaire, Hors-série n° 14, en ligne, septembre 2012

À paraître

- La ville, l'école, la diversité. 40 ans de solidarité, n° 174, 4^e trim. 2013
- Médiation, médiateurs, n° 175, 1^{er} trim. 2014

- 3 **Éditorial**
■ RÉGIS GUYON
- 5 **Entretien avec Bertrand Schwartz**
VEI Enjeux, n° 136, mars 2004
- 12 **Échec scolaire : quelles solutions entre 16 et 18 ans ? État des lieux**
Diversité, n° 154, septembre 2008
■ BRIGITTE LARGUÈZE,
CATHERINE MATHEY-PIERRE
- 70 **Jeunes de 16-18 ans sans diplôme ni qualification. Les propositions des politiques publiques entre 2008 et 2012**
■ BRIGITTE LARGUÈZE, CATHERINE MATHEY-PIERRE,
DANIÈLE TRANCART, BERNARD GOMEL
- 88 *annexe I : Actions territorialisées et dispositifs spécifiques de la politique de la ville.*
- 97 *annexe II : Dispositifs en faveur de l'insertion des jeunes, 2008-2012*
- 100 **Comment on oriente les élèves. Des jugements professoraux aux négociations familiales**
Diversité, n° 154, septembre 2008
■ SÉVERINE CHAUVEL
- 107 **Échec scolaire précoce et problèmes d'orientation**
Diversité, n° 154, septembre 2008
■ CATHERINE MATHEY-PIERRE
- 114 **Les jeunes sans qualification et la formation tout au long de la vie : des univers inconciliables**
VEI Enjeux, n° 136, mars 2004
■ ÉLISABETH DUGUÉ
- 122 **Un parcours d'insertion exemplaire L'histoire scolaire et professionnelle de Samia : un début difficile, une trajectoire cohérente**
■ CATHERINE MATHEY-PIERRE,
MARIE-HÉLÈNE RAMBAUD
- 133 **Bibliographie**

diversité éditoriale

On peut s'alarmer de voir autant d'élèves mis en difficulté dans l'École, d'en voir autant chaque année la quitter sans qualification ni diplôme. Pourtant, et le numéro de *Diversité* de septembre dernier consacré au



décrochage le rappelait¹, le sujet n'est pas neuf et ne connaît pas une évolution particulièrement spectaculaire, au point d'expliquer complètement sa promotion comme grande cause nationale mobilisant l'ensemble des acteurs éducatifs. Sans vouloir le minimiser à l'excès, le décrochage scolaire constitue davantage un phénomène non pas marginal mais latent et structurel de notre École. Et il serait sans doute plus prudent de regarder les choses

tant du point de vue de l'École (et des sorties sans diplôme et surtout sans qualification) que de celui de l'accès des jeunes au marché du travail: nombre d'experts sont d'accord pour dire aujourd'hui que le décrochage fonctionne surtout comme le symptôme emblématique du mal-être de l'École face à sa massification réussie et sa démocratisation incomplète². Et si nous ne parvenons (toujours) pas à endiguer ce phénomène, il ne faut pas y voir une mauvaise compréhension des facteurs explicatifs et de ses corrélations aléatoires, mais la difficulté à penser la scolarité des élèves ayant peu de connivences avec les codes de l'École comme un *continuum* raisonné, porteur de pratiques professionnelles assurant l'inclusion et l'accompagnement de tous sur les voies de l'accès à l'emploi. Or ces chemins sont extrêmement sinueux, parsemés d'embûches qui tiennent autant à la formation initiale qu'aux processus d'orientation successifs et au marché de l'emploi.

Au-delà, il faut sans doute aussi voir dans cette focale mise avec insistance sur les décrocheurs comme une inquiétude ou une méfiance à l'égard des jeunes, ou en tout cas d'une partie d'entre eux. Et si la crise économique et sociétale actuelle a des impacts sur tous, la première victime est bien la jeunesse, et en particulier celle des territoires les plus fragiles et ségrégués³. Cette jeunesse ne bénéficie plus aujourd'hui de cet *a priori* positif qui autorisait, en d'autres temps, l'expérimentation de l'entrée dans la vie adulte et la vie professionnelle, avec ses essais, ses hésitations, ses ratés et ses réussites. Aujourd'hui, on ne pardonne plus vraiment les erreurs qu'on perçoit surtout comme des signes de faiblesse ou des échecs, voire pires, des signes de déviances possibles. Marc Hatzfeld, qui a longuement travaillé sur les

■ 1 *Diversité*, « Le décrochage scolaire. Des processus au parcours », Hors-série numérique n° 14, septembre 2012 :

www2.cndp.fr/revueVEL/somhs14.htm

■ 2 Nous renvoyons ici à l'entretien que nous a accordé Dominique Glasman en juillet 2012 :

www2.cndp.fr/revueVEL/hs14/entretien_glasman.pdf

■ 3 Philippe POTTIER et François HAMET, *En Seine-Saint-Denis, la qualification des jeunes progresse mais leur insertion reste difficile*, INSEE, octobre 2013 :

www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=20&ref_id=17377.

Et aussi Mathieu BUNEL, Emilia ENE, Yannick L'HORTY et Pascale PETIT, *Effets de quartier, discrimination territoriale et accès à l'emploi. Les résultats d'un testing*, Les documents de l'ONZUS, juin 2013 (52 p.) : www.onzus.fr/uploads/media_items/document-onzus-n-4.original.pdf

« lascars », montre que cette jeunesse a non seulement des atouts qu'on ne sait ou ne veut pas voir, mais qu'elle constitue même une sorte d'avant-garde, inventant perpétuellement de nouvelles formes de sociabilités et de langages, et donc des compétences – sur lesquelles ils devraient pourvoir s'appuyer pour trouver et accéder aux emplois auxquels ils aspirent⁴ – qu'il s'agit d'avoir collectivement la capacité à analyser.

Nous avons décidé de concentrer notre réflexion sur les 16-18 ans, dans le prolongement du colloque et du numéro que nous avons consacré au sujet en 2008, comme une attention particulière portée à un âge fragile, où on quitte définitivement l'enfance, sans être tout à fait considéré comme un adulte, où la scolarisation n'est plus une obligation, en même temps que les possibilités d'être dans la vie active n'existent pas vraiment non plus, où la scolarité, la formation, l'insertion et l'accès à l'emploi voient leurs frontières devenir définitivement poreuses... et d'où les jeunes en difficulté surgissent aussi, aujourd'hui, comme autant de figures du décrocheur. Face à eux, les politiques publiques se succèdent, chaque nouveau Gouvernement inventant une batterie de dispositifs inédits, sans évaluer ni supprimer les mesures déjà existantes, jugées d'emblée obsolètes ou dépassées. Si bien que non seulement on a du mal à tenir compte des besoins des jeunes comme individus, mais les dispositifs et les interlocuteurs se multipliant, sans communiquer entre eux,

ils ne parviennent pas à apporter un accompagnement global et continu, perdant du même coup leur crédit vis-à-vis des jeunes qu'ils sont censés aider.

En ce sens, les travaux de Bertrand Schwartz, dont nous rééditons une interview en ouverture, sont remarquables. De son expérience nancéenne à son rapport fondateur de 1981⁵, il met à l'honneur l'idée d'un accompagnement global et collectif des jeunes. Global, car il s'agit de prendre en compte l'ensemble des problèmes sociaux et familiaux rencontrés par les jeunes. Collectif et transversal, car il préconisait une approche mettant en avant les formations des jeunes en partant de ce qu'ils savaient faire, individuellement et collectivement, afin qu'ils en prennent conscience et s'appuient dessus pour construire un parcours qualifiant, et diplômant.

Il rappelle ainsi l'importance de l'attention à porter aux sinuosités des parcours, aux chemins buissonniers aussi, afin de considérer la diversité des voies possibles de l'entrée de ces jeunes dans la vie adulte. Ce dossier le montre, les tentatives récentes d'individualisation ou de personnalisation des parcours – outre le fait qu'elles induisent *de facto* un déplacement de la responsabilité vers les seuls concernés – restent peu opérantes. Séduisantes sur le papier, elles ne peuvent être – et comment pourrait-il en être autrement – des réponses en soi. Les jeunes, pas plus que les adultes, ne sont des êtres isolés et décontextualisés : ils naviguent en permanence entre des collectifs, à travers des réseaux plus ou moins structurés (et structurants) et leur singularité n'est à comprendre qu'au travers des interactions avec le social dans lequel ils s'inscrivent⁶. Et l'École, qui a la tentation de l'individualisation, ne doit pas faire mine d'oublier qu'elle est fondamentalement un merveilleux lieu producteur de collectifs. ■

■ 4 Marc HATZFELD, « La dynamique sociale a besoin que certaines lois soient enfreintes pour pouvoir éduquer à la loi », *Diversité*, n° 167, janvier 2012 :

www2.cndp.fr/revueVEI/167/167_hatzfeld.pdf

■ 5 Bertrand SCHWARTZ, *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes. Rapport au Premier ministre*, Paris, La Documentation française, septembre 1981, 146 p.

■ 6 Pour paraphraser Bernard LAHIRE qui, dans son dernier ouvrage (*Dans les plis singuliers du social*, Paris, La Découverte, 2013, 340 p.), déconstruit les évidences de la fabrique d'un individu [individualisme/individuation] qui serait décontextualisé, essentialisé, et autonome vis-à-vis du social.

diversité

entretien

Bertrand Schwartz

« *La médiation sociale, j'y crois* »

Article extrait de *Ville-École-Intégration Enjeux*, n° 136, mars 2004

MARIE RAYNAL : Cher Bertrand Schwartz, je suis très honorée d'avoir cet entretien avec vous. Vous représentez beaucoup, vous avez donné beaucoup, et j'aimerais bien que les lecteurs de la revue, pour certains vous connaissent mieux, et pour ceux qui ne vous connaissent pas encore qu'ils aient ainsi l'occasion de découvrir vos travaux. Vous avez fait un très long parcours et il ne faut pas en perdre la trace, parce que cette trace est précieuse. J'aimerais bien que vous racontiez votre histoire, car c'est une histoire assez incroyable.

BERTRAND SCHWARTZ : J'ai été un très mauvais élève, j'ai été reçu dernier à l'École polytechnique. Entre le premier qui n'a pas été reçu et moi, il y avait un très faible écart, ce qui prouve tout de suite la différence d'intelligence ! Après, en 1939, j'ai fait la guerre, et la guerre m'a fait réfléchir à deux ou trois choses. J'étais sous-lieutenant à 21 ans à Dunkerque en juin 1940 et j'ai fait ensuite la bataille de Normandie avec la division Leclerc. J'ai compris à cet âge-là, étant officier, qu'au fond mes soldats savaient des choses que je ne savais pas et voyaient des choses que je ne voyais pas et qu'il fallait que j'écoute. Si je n'avais pas écouté, je ne serais peut-être plus là et eux non plus, car ils m'ont appris, montré ce que j'ignorais. Après la guerre, j'ai été

nommé au corps des Mines, puis professeur à l'École des mines de Nancy. Je n'avais jamais vu une mine ! Je me suis porté volontaire pour les mines de charbon. J'y ai travaillé huit mois comme mineur et j'ai découvert que les mineurs savaient des tas de choses que je ne savais pas.

M. R. : Mineur de charbon pour de vrai ? Quelle modestie !

B. S. : Pour de vrai, oui, avec le marteau-piqueur qui s'enfonçait beaucoup plus dans ma godasse que dans le charbon. Je ne savais pas m'en servir. Et là j'ai vécu cette solidarité des ouvriers mineurs. La sécurité, c'est eux qui me l'apprennent, ils m'apprennent tout. Ils m'ont donné la preuve tangible de leur solidarité, car ils étaient payés au rendement collectif. Ma seule présence leur faisait perdre de l'argent puisque je n'arrivais pas à faire quoi que ce soit. Ils m'ont aidé, soutenu, ils ont été absolument formidables. J'ai appris cette écoute et ce que vous appelez la modestie, qui n'était pas de la modestie, mais la nécessité de comprendre les autres. Je l'ai apprise pendant la guerre, je l'ai apprise dans les mines.

M. R. : Est-ce que vous pensez que c'est une intuition que vous avez eue ? Quelle est la disposition qui vous a fait entrer comme cela dans la simplicité, dans les choses concrètes ; c'est parce que justement vous aviez senti l'échec quand vous étiez jeune ? Ou c'est un peu le hasard ?

B. S. : C'est tout cela à la fois mais c'est en plus une troisième chose. J'ai compris pendant la guerre que ce que

j'avais appris à l'école ne me servait à rien pour exercer ma fonction d'officier. D'ailleurs, la guerre est un endroit où rien de ce que l'on a prévu n'arrive et où tout ce qui arrive n'a pas été prévu. J'ai donc compris qu'il fallait écouter et qu'il fallait accepter l'idée que rien n'était prévu. Vous imaginez ce que c'est que Dunkerque en juin 1940 ? C'est une épouvantable défaite française. Quand on est sous-lieutenant à 21 ans, ne sachant rien, ne comprenant rien, si l'on n'écoute pas les autres, on est fichu.

Ensuite, j'ai été nommé professeur à l'École des mines de Nancy. J'ai compris là-bas que les élèves s'ennuyaient mortellement, pour une raison toute simple : 40 heures de cours par semaine, toute la journée des cours ! C'est nécessaire bien sûr de suivre des cours, mais il ne faut pas oublier que le mot « suivre » signifie être derrière, et il fallait tenir trois ans ! Ils « s'emmerdaient ». J'ai donc décidé de tout changer. J'ai conduit la réforme de l'école. Cela a été une expérience tout à fait fascinante. Après d'innombrables discussions avec des ingénieurs de l'industrie, des professeurs et des élèves, j'ai supprimé les examens, j'ai supprimé les classements, j'ai supprimé les cours... C'était une révolution pédagogique, mais tout compte fait c'était la partie la plus facile de mon existence tant j'ai reçu l'aide de tous. Après l'École des mines, le recteur m'a demandé de prendre la direction du Centre universitaire de coopération économique et social qui était un centre de formation ouvrière, avec l'idée généreuse que l'on aiderait des ouvriers à préparer des diplômes universitaires, ce qui était une utopie magnifique et non réalisée d'ailleurs. Avant d'accepter la direction de ce centre, j'ai demandé à faire six mois d'audit de cette institution. Je me suis rendu compte qu'il n'y avait pas un seul ouvrier qui était jamais parvenu à avoir le diplôme universitaire, pour des tas de raisons. Ils suivaient des cours du soir de 18 heures à 20 heures, des cours de physique, de chimie, de mécanique, totalement éloignés de la vie des ouvriers. Ils venaient deux fois, trois fois par semaine, puis, ayant séché un cours parce

qu'un membre de leur famille était malade, ils ne pouvaient plus rattraper.

M. R. : Vous avez fait de la pédagogie dans les années soixante ! Quiconque a une âme de pédagogue – même si le mot fait frémir certains –, quiconque a un peu ressenti les plaisirs qu'on en éprouve met encore en pratique aujourd'hui, tous les jours, sans que personne ne le sache, cette façon d'enseigner qui respecte les élèves et les prend là où ils en sont. De nombreux enseignants le font. C'est donc important que vous relatiez votre expérience, même si vous êtes un peu lassé de parler pédagogie...

B. S. : Non, je ne suis pas du tout lassé, mais on ne peut pas se battre sur tous les fronts à la fois. La bataille que j'essaye de mener est celle de la médiation sociale, parce qu'elle est socialement très importante et beaucoup plus grave. À mon âge, je n'ai plus l'espoir de changer l'éducation. C'est vrai que rien n'a changé.

M. R. : Mais vous avez conduit cette bataille-là...

B. S. : Bien sûr, je l'ai portée pendant des années... Il y a eu plusieurs batailles, celle de l'École des mines, celle de la formation ouvrière et en particulier dans l'action collective des mines de fer de l'Est, qui a été passionnante. Elle a concerné dix mille mineurs, c'est quelque chose ! On a vraiment travaillé avec eux et cela n'avait aucun rapport avec la formation traditionnelle. C'est là que l'on a inventé les unités capitalisables. Ce système tel que nous l'avions réalisé a été détourné, comme de bons avions. Que voulez-vous, on a remis les coefficients des disciplines... Ce n'est plus du tout ce que j'avais voulu en faire. J'ai mis en place dix-huit innovations pédagogiques, il y en a eu seize détournées et deux assassinées, le rendement est intéressant...

M. R. : Le DAEU, cela existe, la validation des acquis de l'expérience, cela existe...

B. S. : Oh oui, bien sûr, mais c'est différent de ce que nous avons réalisé...

M. R. : C'est tout de même votre héritage...

B. S. : En 1966, j'ai peut-être donné naissance, puisque vous parlez d'héritage, à la validation des acquis. Il a fallu quarante ans pour la mettre au point et la mise en œuvre

commence à peine.

M. R. : Même si ce n'est pas aussi parfait que ce que vous aviez imaginé, c'est un progrès, non ?

B. S. : Reprenons cette histoire de la validation des acquis, je l'ai utilisée moi-même à propos des emplois jeunes « nouveaux services ». Comment est-ce que je l'ai prévue ? Le jeune qui aura fait deux ou trois ans, par exemple d'emploi jeune, arrive devant le jury avec un dossier récapitulatif ses expériences et en a décrit deux ou trois complètement. Le formateur garantira que c'est lui qui l'a fait mais ne garantira pas la compétence. J'ai proposé que le jury, au lieu de poser des questions du type « Qu'est-ce que vous savez de... » regarde plutôt le dossier et demande « Vous avez fait cela dans quelles circonstances ? Et si par hasard ces circonstances étaient un tout petit peu transformées, qu'auriez-vous fait ? » pour mesurer l'autonomie. Et, croyez-moi, ce n'est pas cela qui se passe... Je suis en train de critiquer, mais qu'est-ce que vous allez pouvoir tirer de tout cela, rien ? On va refaire l'interview maintenant de façon un peu plus sérieuse, quand même, non ?

M. R. : C'est très sérieux au contraire...

B. S. : En 1968, j'ai rejoint le ministère de l'Éducation nationale appelé par Edgar Faure qui a voulu que je prenne la direction des universités. J'ai refusé et je suis entré comme conseiller à l'Éducation permanente, mais ce fut dans un placard... Ainsi le ministère se débarrassait de moi à Nancy. Il est vrai que je n'étais pas bien vu de la sidérurgie. En 1974, j'ai été élu à l'université Dauphine où je me suis intéressé à la pédagogie des adultes de faible niveau de qualification. En 1981, Pierre Mauroy m'a demandé de faire un rapport sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes en difficulté. J'avais trois mois pour le faire. Je l'ai fait d'une façon très spéciale : nous avons écrit cinq cents lettres à cinq cents groupes de personnes de tous bords qui connaissaient les

jeunes et nous leur avons demandé de nous envoyer des propositions. Nous avons reçu quatre mille pages et, comme je le dis souvent, le rapport Bertrand Schwartz est excellent car il n'est pas de moi. Le rapport est sorti, il y a eu une conférence de presse... Je raconte des anecdotes pour l'instant...

M. R. : Mais c'est bien, à travers les anecdotes, on sent les choses...

B. S. : Le jour de la conférence de presse, il se trouve qu'il n'y a eu aucun événement important en France ce jour-là, et donc il y a eu cinquante articles de presse, dont une page entière dans *Le Monde*. Le soir, Matignon et l'Élysée m'ont téléphoné pour me dire : « Votre rapport est sauvé. » Et de fait, il a été sauvé. Les missions locales ont été créées, je les ai animées. Ce fut passionnant. En 1984, je me suis aperçu que je n'avais pas assez travaillé le problème de la qualification des personnes de très faible niveau. J'ai donc décidé de créer une équipe qui a commencé à faire une recherche-action collective à propos des nouvelles qualifications. En 1986, j'ai commencé à travailler avec des ouvriers dans des usines, à Renault à Maubeuge. En fait, j'ai travaillé dans de nombreux cabinets de ministres mais jamais comme conseiller, je continuais mes travaux et c'était bien ainsi.

M. R. : Quand on a trop d'idées...

B. S. : Ce n'est pas pour cela. J'ai créé cette opération Nouvelles qualifications qui a été arrêtée dans des conditions un peu tristes. Les nouveaux services emplois jeunes, je les ai travaillés jusqu'à maintenant, jusqu'à ce qu'ils soient « supprimés » par le Gouvernement. Voilà donc mon parcours : l'École des mines, opération promotion sociale et opération mines de fer, ministères. Mais j'ai tout de même accompli des choses : missions locales, nouvelles qualifications. J'ai aussi été président d'une commission du Conseil de l'Europe.

M. R. : Encore une fois vous êtes modeste. Mais, est-ce que vous pourriez un peu entrer dans le détail sur la question des publics de bas niveau de qualification ? Est-ce que vous voyez éventuellement une stratégie pour faire en sorte que ces publics accèdent à une formation ?

B. S. : Depuis 1960, j'ai pris un engagement vis-à-vis de moi-même de m'occuper des personnes de faible niveau

de qualification. L'opération Nouvelles qualifications, le pourquoi, le comment, tous les ennuis sont dans mon livre *Moderniser sans exclure*. L'opération la plus intéressante de toutes, du point de vue éducatif, a été celle des mineurs de fer. Elle faisait suite à celle menée à l'Institut de promotion du travail qui, malgré de nombreux essais, avait échoué. Par exemple, on a supprimé les cours et on les a remplacés par des petits groupes. Il était évident que des cours pour des ouvriers, cela ne pouvait pas fonctionner. Ils ne savent pas prendre de notes, et quand on ne sait pas prendre de notes, cela veut dire que l'on saisit un mot sur une ou deux lignes sur deux. Il s'était passé un phénomène amusant. Les professeurs étaient très gênés par l'idée des petits groupes, parce que dans les petits groupes il y avait des discussions ! C'était bien cela le but. Mais, quand un élève ne comprenait pas, il interrompait. En fait, ils interrompaient tout le temps. Les profs sont venus me trouver : « M. le Directeur, cela va très mal, on n'arrive plus à faire le programme ! » Finir le programme ou le faire comprendre : première résistance. Seconde résistance : je me suis rendu compte que, même en petits groupes, les plus faibles ne parlaient pas. J'ai donc essayé un enseignement totalement individualisé. Mais, de fait, on était dans une impasse : quand la formation était individuelle, la formation mutuelle ne pouvait pas fonctionner, et quand on travaillait de façon collective, ça ne marchait pas car ils n'osaient pas intervenir, ils avaient honte. Il fallait « chambouler » tout cela. L'action s'est passée de la façon suivante. La CGT est venue me trouver à Nancy – pour être honnête, ils n'avaient pas le droit de me rencontrer parce que, à l'époque, en 1963, l'université n'avait pas le droit de rencontrer des syndicats (je vous le signale entre parenthèses) – pour me demander de faire quelque chose. Je suis allé les rencontrer trois nuits de suite dans des bistrotts de Metz et nous nous sommes mis d'accord. On a donc décidé de trouver ensemble de nouvelles méthodes pédagogiques. Il y avait un conseil de la formation professionnelle présidé par le préfet. On

a utilisé une séance du comité pour officialiser nos propositions. À la fin de la séance, hors programme, quand on traitait des « divers », la CGT est intervenue pour demander si le CUCES (Centre universitaire de coopération économique et sociale) pouvait organiser une formation spéciale pour les mineurs de fer. Le préfet s'est retourné vers moi et j'ai dit que j'acceptais d'essayer. Ce fut une opération passionnante. On a d'abord créé un comité local qui était constitué des syndicats, des patrons et des administrations. Je dois dire ici que les patrons étaient à l'époque positifs parce qu'ils avaient peur de mouvements de grève. Il y avait des grèves tout le temps et au fond ils ne souhaitaient qu'une seule chose, le calme, même par des procédés totalement révolutionnaires. Les patrons ont donc accepté, le gouvernement de même, qui a financé largement. On a décidé d'interviewer d'abord une centaine de personnes dont soixante mineurs pendant trois heures et ils ont parlé un à un, pas sur la question de la formation, car on savait que ce n'était pas leur problème, que leur problème c'était le chômage. Mais progressivement ils en parlaient. Ils voulaient que la formation soit reliée à leur vie quotidienne : l'électricité dans la maison, la réparation de leur automobile et la lecture du journal. Quand la faire cette formation ? Les mineurs la voulaient dans la journée, les employeurs le soir, et les administrations avaient peur... Finalement, par la peur, on est arrivé au consensus, car j'avais prévenu que nous ne conduirions une action que s'il y avait le consensus sur tout. On devait en particulier modifier les contenus, les modes de formation et décider des horaires. Le comité – syndicats et employeurs – a accepté de publier dans la presse les décisions prises et que l'on passe à la radio, tous ensemble. Il fut décidé d'un commun accord d'organiser des formations qui dureraient de quatre à douze séances, qui porteraient sur l'électricité, la mécanique auto et l'électricité dans la famille, qu'il n'y aurait pas de cours, qu'ils viendraient s'ils le voulaient, qu'il n'y aurait pas de vitesse, de rythme, de programme... et on a commencé. Tout de suite, cinq cents mineurs sur les trois mille des premières mines retenues se sont inscrits. C'était nécessaire, car comme les mineurs demandaient que les cours aient lieu les uns le matin, les autres l'après-midi, les autres le soir, que les cours aient lieu en mécanique, en machin, en truc... qu'il y ait trois niveaux – les niveaux, d'ailleurs, ils s'en « foutaient » –, s'ils n'avaient pas été nombreux, on n'aurait rien pu faire. J'ai toujours dit que quand vous voulez organiser une formation individualisée, il faut qu'elle soit collective. Au bout de quelques mois, il y a eu une réunion

d'évaluation. Elle a duré quatorze heures et les syndicats m'ont dit: « Écoutez, alors que nous ne voulions pas de formation professionnelle parce que cela aurait été accepter la reconversion, alors que nous ne voulions pas de diplômes, maintenant on veut des diplômes, parce que les mineurs veulent des diplômes. » Les patrons étaient contents mais encore très inquiets et ils n'avaient pas fini de l'être. Les administrations étaient très inquiètes parce que les mineurs voulaient un diplôme mais pas délivré de façon classique. Je suis donc allé trouver le ministre de l'Éducation nationale et je lui ai demandé de pouvoir donner les diplômes par unités capitalisables. Il m'a dit: « C'est absolument révolutionnaire ce que vous me demandez là, qu'est-ce qui se passera si on ne le fait pas? » Quand j'ai répondu que le risque était celui d'une marche des mineurs sur Paris, il m'a donné le feu vert. Je me vois encore devant la réunion des inspecteurs généraux me demandant combien de temps durait l'unité mécanique. Un problème particulier se posait alors, celui de la durée de la formation des unités. Elles duraient entre une heure et cinq cents heures, cela dépendait de la vitesse à laquelle ils allaient... Les ennuis ont commencé. J'ai reçu la visite du comité consultatif paritaire, la commission, la CPC. Ils sont venus à quarante à Nancy autour d'une immense table en U. Moi, j'étais tout seul en face et le président m'a dit: « M. le Directeur, je ne sais pas comment vous avez arraché au Ministre la possibilité de délivrer un diplôme contraire à la loi, je ne sais pas si vous savez ce que c'est qu'un arrêté contraire à la loi et je tiens simplement à vous dire que si vous changez le contenu d'un iota nous serons contre. » J'ai répondu que je ne changerai pas un iota, mais que cela changerait tout! L'esprit même était changé. Alors ils sont repartis et on a tout changé et on a créé les unités capitalisables. On a conçu les choses selon le principe du colimaçon: la première unité concernait le démontage d'un moteur très simple, avec aide; il y avait un tout petit peu de mathématiques, un peu de physique. La deuxième unité propo-

sait des montages de moteur mais un peu plus compliqués, avec un petit peu plus de mathématiques, un peu plus de physique. La troisième phase demandait démontage, remontage puis réparation. L'idée fondamentale résidait dans le développement de l'autonomie. Le programme se développait au fur et à mesure que la complexité croissait en fonction de l'autonomie des gens et par conséquent il n'y avait pas un programme préétabli. D'autre part, toute personne avait le droit de venir valider son expérience, c'est-à-dire de ne pas faire de cours ou de faire deux heures ou quatre heures ou huit heures de cours. Cela a fonctionné longtemps, bien après mon départ. À la fin, il y avait dix mille inscrits.

M. R. : Quelle différence avec ce qui se passe aujourd'hui?

B. S. : Premièrement, il n'y a plus d'action collective de ce genre. Le concept même de formation collective a disparu...

M. R. : Et cela a été provoqué par quoi? Pourquoi est-ce qu'il n'y a plus d'action collective en ce moment...

B. S. : Mais parce que cela perturbe l'ordre établi.

M. R. : Nombreux sont ceux qui contestent ce mode de formation. Ils ont du mal à accepter ces méthodes, car ils ont le sentiment que cela va à rebours de la notion de mérite, à rebours d'un parcours scolaire pour lequel ils ont, quant à eux, souvent souffert. Néanmoins, cela existe, la VAE permet à des gens de faire valider leurs acquis. Qu'est-ce qu'il faudrait d'après vous pour que cela ne soit plus quelque chose d'un peu honteux et que ce soit accepté par la société?

B. S. : J'approuve ce que vous dites sur le fait qu'il y a beaucoup de gens qui font beaucoup de choses, mais ce qui manque, c'est une volonté politique. Les initiatives restent isolées, et puis, la validation des acquis de l'expérience est individualisante...

M. R. : Vous semblez très pessimiste. L'éducation tout au long de la vie...

B. S. : Il faut être honnête. Des gens de très faible niveau, dans leurs conditions de vie, n'ont aucune raison de s'éduquer tout au long de la vie et selon des formules classiques.

M. R. : Mais pourtant, il semble qu'il y ait une sorte de volonté assez collective en la matière. Des décisions sont même prises au niveau européen.

B. S. : Je crois que, tant que les formations restent individualisantes, elles ne peuvent pas provoquer un changement social. Je vais vous donner un exemple d'individualisation. On a décidé, il y a de nombreuses années, de faire un échange entre la France et le Québec. On enverrait mille instituteurs au Québec pendant un an et mille instituteurs québécois viendraient en France. Les mille instituteurs français ont été dispersés dans la nature et les mille Québécois aussi. Quand un instituteur français revenait du Québec, qu'il arrivait dans son école et qu'il disait, ce qui était très fréquemment le cas : « C'est formidable ce que j'ai vu ! Mais comment veux-tu que je fasse comme eux ? Il faudrait que bien des choses changent... » On lui disait : « Maintenant tu te tais, tu as pris un an de vacances, ça suffit ! » S'il n'y a pas d'écho, c'est-à-dire s'il n'y a pas un pourcentage suffisant de gens qui partagent la même expérience, il n'y a pas d'influence politique et sociale possible. C'est cela la différence. Nombreux sont ceux qui prennent des initiatives, mais ils le font de façon individuelle. Les emplois jeunes c'est la même chose, les nouvelles qualifications même chose, tant qu'il y a une individualisation et qu'il n'y a pas un minimum de mobilisation collective, l'effet reste faible. Pour faire ce que j'ai fait il faut trois conditions : une demande populaire – quand j'ai fait les missions locales, il y avait une demande populaire de s'occuper des jeunes pour les emplois jeunes ; je n'ai jamais rien fait sans demande populaire. Deuxièmement, il faut une volonté politique, j'ai toujours agi avec une volonté politique. C'est le Gouvernement qui m'a demandé de créer les missions locales, c'est pour cela que c'est réussi. Enfin, accessoirement, il y a Bertrand Schwartz. Il y a pas mal de Bertrand Schwartz dans tout le pays, mais s'il n'y a ni la volonté populaire ni la volonté politique, c'est impossible.

M. R. : Vous avez sans doute raison, mais comment fait-on prendre conscience à la population que c'est un enjeu et que c'est possible ? Tous les changements en matière d'éducation ne seront pas possibles, par exemple, tant que les parents ne penseront pas que c'est plus l'intérêt de leur enfant qu'il ne souffre pas à l'école plutôt que le contraire, tant que les parents et la société penseront que la vitesse est la condition *sine qua non* de la réussite. Ce qui est intéressant, c'est d'essayer de faire changer ces représentations qui produisent de la souffrance.

B. S. : Tout à fait, c'est pour cela que je m'intéresse à cela.

M. R. : Alors parlez-nous de cela.

B. S. : Non, ce n'est pas la peine, car je n'espère plus y arriver. Tandis que la médiation sociale, j'y crois. En ce moment, si les gens ont la trouille parce qu'il y a de plus en plus d'insécurité, d'incivilité, et s'ils veulent développer le lien social, ils vont avoir de plus en plus la conviction que ce n'est pas seulement par la police qu'on y arrivera. Elle est indispensable, mais la répression ne peut pas tout résoudre. C'est pour cela qu'il y a une petite chance de réussir quelque chose là-dessus. Il y a six ans, quand la gauche est arrivée au pouvoir, j'ai été appelé par un conseiller général, puis par une ville, puis par beaucoup d'autres, pour les aider à reconstruire les nouveaux services en médiation sociale. J'ai commencé par écouter les jeunes. J'allais écouter en général trois fois deux heures dans la même journée, dans le même site, je restais deux jours plein. J'avais six groupes de jeunes chaque fois, les mêmes toutes les deux semaines. Ils avaient une mission très mal définie par les employeurs (les élus et les institutions), car personne ne savait quoi leur faire faire. Si certains jeunes ne faisaient rien de peur de prendre la place des autres, d'autres en revanche étaient surchargés. Ils me racontaient, par exemple, que, dans une bibliothèque, un jour sont arrivés trois gamins qui ont semé la pagaille et ont tout cassé. Il y avait bien là un médiateur, mais son rôle était de recouvrir les livres... Bravo ! Pour de la médiation sociale... Bref, quand il y avait un incident, ils faisaient ce qu'ils pouvaient mais de façon intuitive. Ils avaient des tuteurs qu'ils voyaient peu. Je me suis très vite rendu compte qu'ils faisaient des choses intéressantes qu'ils ne disaient pas. Ils me les disaient à moi car j'étais neutre. Je ne parlais pas, j'écoutais pendant des heures et il était entendu que je ne dirais rien à leurs employeurs. Ils avaient énormément de choses à dire car

ils se défoulaient. Ils faisaient des choses incroyables. Ils devaient régler des problèmes dans la rue, dans les HLM, dans les parcs, dans les transports publics et essentiellement des questions d'incivilité, d'insécurité. Toute la journée, ils rencontraient des incidents, des agressions. Il fallait les aider à organiser leurs pensées. Je leur ai demandé de décrire la situation et l'effet néfaste qu'ils avaient voulu éviter. Ce que j'appelais l'effet néfaste, c'était le problème qu'ils avaient à gérer dans la rue ou dans un bus. Selon moi, ils ne seraient intéressants et formables que s'ils comprenaient leur utilité sociale.

J'ai essentiellement travaillé dans des zones où les jeunes ont un très faible niveau. Quand j'ai eu une centaine de cas, dans quatre villes, je suis allé voir les employeurs pour leur demander s'ils savaient ce que faisaient les jeunes, car personne ne le leur avait dit. Ils ont pris conscience de l'utilité de ces jeunes et cela a été la révolution. Ils ont formulé leurs exigences et, pour la première fois, je suis arrivé à faire travailler les élus et les employeurs, car c'était chez eux, avec eux, pour eux et très concret.

M. R. : La question de la médiation est une très belle question, mais ce sont des métiers très difficiles à définir, tous très différents, et encore faudrait-il qu'ils soient légitimes. Or on butte sur un obstacle que je formulerais de la façon suivante : finalement, la médiation n'est-ce pas ce qu'il y a « à la place de », la prise en charge par des intermédiaires de ce que les gens, les citoyens, chacun à sa place, devraient faire ?

B. S. : On me la pose tous les jours cette question et on a tort de me la poser, car si vous allez au fond de votre question, vous vous apercevez, excusez-moi, qu'elle ne tient pas ; mais c'est une bonne question... Premièrement, il y a les cas de détresse : une femme, une mère de famille, avec un bébé dans la rue à 9 heures du soir, elle ne sait pas où aller, ce n'est pas la

police, ce ne sont pas les travailleurs sociaux qui vont régler la question, ils sont chez eux. Deuxièmement, énormément de petits incidents rendent la vie insupportable et personne n'est chargé de les résoudre. Prenez le bruit dans les HLM, les gens qui sont ivres, les conflits... Il y a partout, toute la journée, des centaines d'incidents. C'est la répétition de petits événements qui font des gros problèmes... « Petit événement deviendra grand... »

M. R. : Ce sont des microviolences.

B. S. : Ce sont les microviolences ou de microdétresses qui produisent des grandes violences ou de grandes détresses... Personne ne s'en occupe. Les médiateurs doivent prendre en charge les gens, les orienter et définir des priorités. Ce ne sont pas des métiers, ce sont des intermétiers. Ils accomplissent des missions que toute la société devrait assumer, mais qu'elle n'assumera jamais complètement.

M. R. : Autrement dit, vous me rejoignez un peu...

B. S. : Donc, pour ce qui concerne la formation, il ne s'agit pas de leur apprendre un métier, il faut leur donner des compétences qui seront utiles ailleurs. Je me suis référé à la recherche-action que j'avais menée sur les nouvelles qualifications de nombreuses années auparavant. Par exemple, convaincre, dans la médiation, c'est essentiel. Les compétences utiles à la médiation sociale sont valables partout, et il faut former des gens à ces compétences. Mais cela suppose que les formateurs utilisent des cas qui ne sont pas limités à la médiation sociale. La médiation est intermétier. Quand les jeunes des quartiers sont médiateurs, ils ne doivent pas seulement être médiateurs ; ils doivent accomplir en plus une partie du travail des agents avec lesquels ils travaillent, tandis que les agents des HLM devraient être un peu médiateurs, là je vous rejoins...

M. R. : On termine sur du positif ?

B. S. : C'est très positif ; simplement, je pense que je vais prendre ma retraite ; mais j'ai un message à faire passer avant de disparaître : je voudrais vraiment que l'on comprenne que la répression ne règle pas tout. ■

Échec scolaire : quelles solutions entre 16 et 18 ans ?

État des lieux

Article extrait de *Diversité*, n° 154, septembre 2008

Les réformes successives initiées depuis l'après-guerre visant à instaurer une plus grande égalité des chances ont permis une élévation générale des niveaux de formation et une diminution conséquente de la non qualification sur les quarante dernières années. Cependant, la grande difficulté scolaire persiste et devient un



Avec la collaboration de Michel Destefanis,
Madeleine Maillebouis,
Camille Tapin-Reboul, Danielle Trancart

phénomène très concentré socialement qui s'amplifie au fur et à mesure que l'on descend dans l'échelle sociale atteignant son maximum

■ 1 Cette étude, réalisée à l'initiative de la Délégation interministérielle à la ville (DIV), constitue un état des lieux et une synthèse des recherches portant sur les jeunes rencontrant des difficultés en matière d'éducation et d'insertion socio-professionnelle de la fin de la scolarité obligatoire à la majorité civile en France. Elle est consultable en ligne sur le site dédié au colloque : <http://colloque16-18.cndp.fr/> (rubrique « Ressources »).

■ 2 Les enquêtes Budget des familles de l'INSEE désignent comme « inactive » une personne de moins de 60 ans ni étudiante ni retraitée. Environ 200 000 ménages pauvres entrent dans cette catégorie. Il s'agit d'une population relativement âgée : un homme sur deux a entre 50 et 60 ans. Lorsque la personne de référence est .../...

L'effet stigmatisant que représente l'échec scolaire s'est considérablement renforcé depuis la montée de la pleine scolarisation. C'est en fin de troisième que la poursuite d'un parcours qualifiant se différencie selon une échelle des compétences acquises qui relègue les élèves les plus en échec dans les filières les moins valorisées. Une fraction d'entre eux abandonne alors le système scolaire soit en cours de collège, pour les plus âgés, soit avant d'atteindre un niveau qualifiant en filière professionnelle courte. Mais il existe également d'autres parcours scolaires heurtés ou parallèles qui concernent un public hétérogène particulièrement fragilisé par leur environnement familial ou le handicap et qui est mis à l'écart de la scolarisation complète de leur classe d'âge ¹.

dans les familles d'inactifs ² (Caille, 2000). Elle est identifiée dès le début de la scolarité primaire et s'aggrave tout au long du parcours scolaire pour aboutir à la non maîtrise du socle commun de connaissances au terme de la scolarité obligatoire à 16 ans.

Si, jusqu'à la crise économique des années soixante-dix, le plein emploi et une économie moins exigeante en termes de qualification permettaient d'absorber les non-diplômés sans trop de difficulté, il n'en est plus rien depuis les transformations de l'économie de marché qui leur laissent peu de chances d'insertion. Considérés comme très peu « employables », ces jeunes se trouvent en marge du marché du travail et assignés à différentes formes d'emplois précaires et non

qualifiés ou au non-emploi sur un temps long. La discrimination que subissent les jeunes non diplômés est devenue d'autant plus importante que l'échec scolaire ne concerne plus maintenant qu'une minorité³. Ainsi, l'augmentation du niveau de qualification et, en corollaire, la réduction de l'échec scolaire tend à renforcer le caractère de stigmate social de la non-certification scolaire et à en amplifier les effets d'autant plus quand elle est associée à d'autres facteurs non scolaires tels que le handicap, l'origine étrangère, sociale ou ethnique, le lieu de résidence. Ce processus conduit à enfermer un groupe socialement constitué dans une trajectoire déviante à la norme, plutôt qu'à le considérer comme un groupe à faible niveau de compétences pouvant être compensé par des actions intensives de formation lui permettant un accès non discriminé au marché du travail.

Depuis les trente dernières années, un ensemble de mesures palliatives scolaires et post-scolaires ont été mises en œuvre par l'Éducation nationale et par des politiques publiques externes à celle-ci afin de contrer les effets d'un échec scolaire déjà sanctionné ou pour le rattraper. Cette externalisation des conséquences de l'échec scolaire déplace donc les mesures de rattrapage et de formation hors du système scolaire qui l'a produit. Prenant en charge l'axe formation-emploi, les interventions publiques tentent de réduire les défi-

cits de formation entraînés par l'échec scolaire et leurs effets sur l'insertion professionnelle tout en établissant des liens concrets avec la vie active. Les réponses apportées se diversifient entre l'aide sociale, la formation professionnelle, la remise à niveau des compétences et l'apprentissage du savoir-être requis pour accéder à l'emploi. Mais ces formations destinées aux jeunes à faible compétence scolaire, dont la trajectoire en formation initiale se caractérise par une inadéquation avec les normes de l'institution scolaire, induisent aussi des critères qui conduisent à les écarter de certains dispositifs en sélectionnant plutôt les élèves les moins en échec à l'école. Cette mise à l'écart continue augmente les risques d'une « ghettoïisation » des offres de formation destinées aux jeunes les plus en échec, avec un impact négatif sur la reconnaissance sociale de ces dispositifs. Tant au regard des coûts élevés des mesures de remédiation post-scolaires que de leur efficacité en termes d'insertion professionnelle, l'essentiel des efforts pour résoudre les conséquences de l'échec scolaire apparaît devoir se concentrer avant la sortie du système scolaire et ce, dès le début de la scolarisation, en accord avec l'objectif de ne plus laisser un jeune sortir de l'école non diplômé.

UN ÉCHEC SCOLAIRE PRÉCOCE ET UN FORT MARQUAGE SOCIAL

Les sortants « sans qualification » et les sortants « sans diplôme »

Les jeunes « sortants sans qualification » sont des élèves qui ont interrompu leur formation initiale, pour la première fois et pour un an au moins, après des enseignements des niveaux de formation VI et V bis. C'est la dernière classe fréquentée qui prévaut pour établir le niveau de sortie (après une classe du premier cycle de l'enseignement secondaire, une classe correspondante de l'éducation spéciale, avant l'année terminale d'un CAP, d'un BEP ou en deça). Toutefois, selon la nomenclature des métiers de 1969, sont cependant considérés comme qualifiés tous les jeunes sortant de classe terminale de CAP ou de BEP, de seconde, de première ou de terminale tout en ayant échoué à l'examen ainsi qu'au brevet.

La part des élèves sortant de manière précoce du système éducatif diminue⁴ fortement

.../...un homme, il s'agit plutôt de chômeurs découragés percevant le RMI ou des handicapés dont un sur trois perçoit un pension d'invalidité ou l'allocation aux adultes handicapés. Quand c'est une femme, elle se déclare généralement « au foyer ». Dans six cas sur dix, ces femmes ont des enfants à charge. Ce sont souvent des femmes qui viennent de se séparer de leur conjoint et qui sont âgées de 40 à 60 ans. Elles se retrouvent quasiment privées de ressources, mis à part les prestations familiales et une éventuelle pension alimentaire et sont dans une situation aussi difficile que les chômeurs pauvres: revenus et consommation faibles, absence de patrimoine et d'aides de la famille.

■ 3 Ils représentaient environ 40 % des jeunes ayant arrêté leurs études en 1963, 30 % en 1970, 15 % en 1980, 8 % en 1990, 6% en 2007.

■ 4 40% en 1963, 30% en 1970, 15% en 1980, 8% en 1990, 7% en 1999, 6% en 2005.

entre 1975 et 2005 en passant de 25 % à 6 %. Cette baisse est liée successivement à la démocratisation de l'accès au secondaire (1967), à la création d'un BEP accessible en fin de premier cycle puis au développement du second cycle « court ». À partir de 1975, l'accès croissant aux CAP et BEP entraîne un recul des sorties sans qualification. En 1989, la loi d'orientation sur l'éducation affirme le « droit à une qualification minimale » et les durées de préparation des diplômes professionnels se diversifient. Le palier d'orientation en fin de cinquième est supprimé en 1992 puis l'allongement de la scolarisation s'accélère (en 1995, 57 % des jeunes poursuivent leur formation jusqu'à l'âge de vingt ans et 62 jeunes sur 100 sont bacheliers, toutes sections confondues).

La loi d'orientation sur l'éducation de juillet 1989 affirmait la nécessité de conduire 100 % des jeunes à une qualification (le CAP ou le BEP constituant le premier niveau de qualification): « Tout élève qui, à l'issue de la scolarité obligatoire, n'a pas atteint un niveau de formation reconnu doit pouvoir poursuivre des études afin d'atteindre un tel niveau. L'État prévoira les moyens nécessaires dans l'exercice de ses compétences, à la prolongation de la scolarité qui en découlera ». Mais malgré l'élévation générale des niveaux d'étude, le seuil de 6 % semble difficile à résorber depuis la dernière décennie. Il s'avère étroitement corrélé à des difficultés scolaires rencontrées dès le début de l'école primaire avec une surreprésentation des milieux socio-économiques les plus défavorisés.

En juin 2005, il est recensé 42 000 jeunes (métropolitains) sortant sans qualification. Selon une étude de la DEPP (Léger, 2008), la légère baisse enregistrée au cours des dix dernières années s'explique par la réduction des abandons d'études au collège et en début de CAP et BEP, avec comme principal facteur explicatif la réduction des redoublements en début de scolarité qui entraîne mécaniquement un allongement du niveau d'études, en particulier au-delà des classes conférant un statut de qualification.

Les jeunes « non diplômés »

Depuis le Sommet de Lisbonne (2000), l'Union européenne considère qu'un diplôme de second cycle de l'enseignement secondaire est le bagage scolaire minimal. Désormais, la France se réfère explicitement et distinctement, d'une part, aux jeunes « non diplômés » (sans CAP, BEP ni baccalauréat) et, d'autre part, aux jeunes « non qualifiés ». Les dernières données diffusées par la DEPP dans « L'état de l'école » (2007) sur le niveau d'étude des sortants du système éducatif sont actuellement présentées en fonction de la « Classification internationale des types de l'éducation » (CITE) selon laquelle un élève est réputé qualifié s'il a achevé « avec succès » le cycle de formation, réussite attestée par un certificat ou un diplôme.

Selon cette définition, 17 % des élèves n'ont pas de diplôme du second cycle du secondaire (soit 133 000 jeunes en moyenne par classe d'âge, en 2005). Parmi eux :

- 9 % ont étudié jusqu'en dernière année de préparation d'un diplôme de second cycle mais ont échoué aux examens (dont 5 % en classe terminale préparant à un baccalauréat ou un équivalent et 4 % en dernière année de CAP ou BEP). Ils ont, en moyenne, plus de 19 ans. Cette population est plus masculine, puisque ce sont 19 % des jeunes hommes (contre 14 % de femmes) qui échouent en passant un examen (CAP, BEP, baccalauréat).
- 8 % ont arrêté avant la classe terminale de préparation d'un diplôme de 2^e cycle dont 2 % en seconde ou 1^{re} générales ou technologiques du cycle long et 6 % en première année de CAP ou de BEP du cycle court, du premier cycle du secondaire (collège) ou moins. Ils ont moins de 18 ans en moyenne lorsqu'ils sortent du système éducatif.

133 000 élèves non diplômés (dont 7 % titulaires du DNB)

69 000 élèves ont étudié jusqu'en dernière année de préparation d'un diplôme de second cycle mais ont échoué aux examens. Parmi eux :

- 35 000 : classe terminale préparant à un baccalauréat ou un équivalent (Niveau IV),
- 34 000 : dernière année de CAP ou BEP (V).

64 000 élèves ont arrêté avant la classe terminale de préparation d'un diplôme du second cycle.

Parmi eux :

- 12 000 : en 2ⁿ^{de} ou 1^{re} générales ou technologiques (Niveau V),
- 52 000 : en 1^{re} année de CAP ou de BEP, premier cycle du secondaire ou moins (Niveaux VI-Vbis).

(Source : Estimations DEPP à partir des enquêtes Emploi de l'INSEE, 2005.)

Le mode de recensement des sorties sans qualification

Pourtant, un rapport des Inspections de l'Éducation nationale (2005) consacré aux sorties sans qualification indique les difficultés d'un dénombrement exact des sorties sans qualification. Le fait tout d'abord qu'il coexiste plusieurs approches des sorties « fondées sur des conventions de langage hétérogène » participe au flou contradictoire des chiffres et des indicateurs. Il existe une véritable difficulté à repérer et recenser ces sorties et ce phénomène s'observe tout d'abord au niveau de l'établissement d'appartenance où le « motif de sortie » est souvent imprécis ; ceci pouvant se rapporter au fait qu'à ce niveau, les sorties ne concernant que peu d'élèves, ce problème est considéré comme marginal. C'est au fur et à mesure que leur nombre s'aggrave à différents niveaux (départemental, académique) qu'il devient significatif et préoccupant.

Les sorties concernent aussi d'autres systèmes de formation qui ne sont pas toujours pris en compte (enseignement privé hors contrat, enseignement agricole, lycées maritimes et aquacoles, écoles du secteur sanitaire et social...). D'autre part, certaines académies n'ayant pas mis en place un dispositif d'observation et de dénombrement des sorties, les rectorats s'appuient donc sur les informations données par les enquêtes nationales (indicateurs de la DEPP, données fournies par le Céreq), mais les résultats ne concordent pas toujours avec les chiffres des services statistiques rectoraux qui effectuent un suivi quantitatif. Celui-ci leur permet d'évaluer le nombre d'élèves sans affectation et de repérer les décalages quand les demandes dépassent les capacités d'accueil en filière professionnelle. Mais

■ 5 L'intégralité des sorties sans qualification ne pouvant être appréhendée actuellement que par la consultation d'une multitude de bases de données : bases élèves de l'enseignement public et de l'enseignement privé sous contrat, tableaux statistiques de la MGI, états de stagiaires « jeunes » du réseau formation continue, listes de présence des actions financées par les conseils régionaux, données statistiques des OREF, bases « Parcours » du réseau d'accueil des missions locales et des PAIO, bases de l'ANPE...

il n'existe pas de suivi de cohortes permettant de mesurer l'efficacité des solutions trouvées.

Pour les chefs d'établissement qui sont tenus réglementairement de suivre pendant un an les élèves après leur sortie, ce suivi est souvent difficile et n'est pas exhaustif (par exemple, quand un élève change d'académie ou s'inscrit dans un établissement privé). Ainsi, l'orientation immédiate est connue, les bulletins scolaires trimestriels de l'établissement d'accueil doivent être communiqués, mais comme au-delà d'une année, la remontée d'informations n'est plus assurée, le devenir scolaire de l'élève – abandon ou poursuite d'une formation qualifiante – n'est pas renseigné.

Le rapport de l'Inspection observe que, d'une manière générale, « il n'y a pas ou peu de protocoles académiques de repérage des sorties sans qualification, ni beaucoup de dispositifs académiques organisés pour observer (et encore moins, analyser) les flux entre l'Éducation nationale, l'agriculture, notamment les MFR, les chambres consulaires, les formations des conseils régionaux et le secteur privé. Il y a tout simplement confusion entre sorties d'établissements publics du ministère de l'éducation nationale et sorties de formation initiale. Les informations rassemblées, en outre, par certaines académies concernent, en fait, seulement les sorties en cours d'année ».

La résolution de l'éparpillement des données⁵ réside, pour l'Inspection, dans la mise en place d'un partenariat, la coordination d'initiatives multiples (notamment au niveau régional depuis la décentralisation) et la création d'une base commune de données au niveau national.

Les sources statistiques nationales et leur marge d'incertitude

Au niveau des statistiques nationales, la mise en place depuis 1973, du « Bilan Formation-Emploi » piloté par la DEPP et qui regroupe le Céreq, la DARES, l'INSEE a permis une entente sur les sources et les méthodes relatives aux sorties du système éducatif et à l'entrée des jeunes dans l'emploi.

Mais Poulet-Coulibando (2000) souligne également combien l'évaluation des sortants du système éducatif est devenu difficile notamment par la plus grande complexité des parcours scolaires avec l'allongement de la formation initiale, les passages d'un établissement à l'autre, la déscolarisation progressive marquée d'interruptions temporaires. Ainsi : « Plusieurs sources d'incertitudes sont difficilement réductibles. Celles-ci tiennent au mode de collecte, à

la précision des réponses, sinon à la linéarité des parcours. De plus, tout changement du mode de collecte de l'information doit être rigoureusement sans effet pour qu'un reliquat entre deux recensements consécutifs soit représentatif ». En outre : « Les précédents scolaires (de l'ensemble des inscrits) – comme l'implantation géographique de leur précédent établissement lorsqu'il s'agit d'approximations régionales – doivent être exactement renseignés ou convenablement rectifiés, au risque de confondre « une sortie » avec une poursuite d'étude. Enfin les parcours doivent être rigoureusement ascendants, à défaut de quoi un jeune passé de seconde indifférenciée en seconde professionnelle (BEP) pourrait figurer parmi les abandons de BEP et à ce titre parmi les sortants sans qualification ».

Les estimations actuelles sur les niveaux de sortie de formation initiale proviennent des enquêtes Emploi de l'INSEE qui calculent les quantités globales de sortants et l'évolution des inscriptions d'entrants dans les établissements secondaires. Mais « ces résultats doivent être perçus comme des approximations : vrais dans l'ensemble mais peu sûrs à petite échelle. C'est la façon dont ils concordent avec les résultats fournis par des enquêtes indépendantes qui emporte, en définitive, la conviction. Ainsi, les résultats correspondent à ceux des panels d'élèves qui suivent plusieurs années de suite les mêmes élèves. Les données rétrospectives tirées des enquêtes Emploi confirment dans les grandes lignes les évolutions. Elles permettent de repérer des sortants plusieurs années après la fin de leurs études. Ces données rétrospectives permettent de confirmer mais pas d'affirmer » (Poulet-Coulibando, 2000).

Une année de CP cruciale

La grande difficulté scolaire qui pèse fortement sur les risques de décrochage et entrave l'accès à une formation qualifiante se constitue dès le départ de la scolarité primaire pour la majorité des élèves en échec au terme de la scolarité obligatoire.

Le niveau à l'entrée au CP reste très dépendant de l'environnement familial et les trois années passées à l'école maternelle ne suffisent pas à réduire conséquemment les inégalités sociales préexistantes. Les résultats de différentes études divergent pourtant sur le gain résultant de la pré-scolarisation à deux ou trois ans. Le rapport Moisan-Simon (1997) estime que la scolarisation dès deux ans constitue en ZEP un déterminant important de meilleure réussite scolaire. L'enquête de Jantheau et Murat (1998) va dans le même sens en précisant qu'elle apporte un bénéfice réel aux enfants des quartiers populaires, tandis que Gérard Chauveau (2000) en précise les objectifs pédagogiques qui doivent dépasser la seule socialisation. L'étude de Jean-Paul Caille (2000) nuance ses effets sur la scolarisation ultérieure : elle ne réduit pas les inégalités sociales mais augmente les chances d'accéder au CE2 sans redoubler. Néanmoins, toutes ces études s'accordent sur le fait que cette scolarisation précoce bénéficie aux élèves étrangers ou issus de l'immigration.

Un rapport récent du Haut Conseil de l'Éducation (2007) synthétise les différents résultats d'un corpus de recherches et d'analyses statistiques pour décrire l'aggravation des difficultés identifiées dès le début de la scolarité (en particulier, les conséquences d'une maîtrise insuffisante de la lecture lors de la scolarité secondaire). Ainsi : « Les élèves qui sont en difficulté dès leur entrée au CP le sont toujours, dans leur quasi-totalité, par la suite. L'école élémentaire ne permet pas, en général, de réduire les difficultés repérées au début de la scolarité obligatoire. (...) En sixième, au moment où la multiplication des professeurs ne favorise pas l'accompagnement individualisé des élèves, l'absence de consolidation des acquis des élèves les plus fragiles aggrave leurs lacunes initiales. Par la suite, durant la scolarité secondaire, les lacunes initiales ne sont pas davantage comblées. Ces scolarités chaotiques conduiront à de nombreux échecs au collège et à des orientations non désirées ou à des sorties sans qualification ni diplôme ».

Les difficultés en lecture

À la demande de l'Observatoire national de la lecture (Baktavatsal, Pons, 1999), la DEPP a mené une étude sur la difficulté en lecture. Une épreuve spécifique a été ajoutée à l'évaluation nationale en sixième auprès de 2 600 élèves dont les résultats font apparaître une situation « particulièrement préoccupante » pour 4,3 % d'entre eux (avec une très forte surreprésentation de garçons), tandis que 7,8 % sont handicapés

par une extrême lenteur dans l'identification des mots.

Les enquêtes internationales PIRLS et PISA

L'enquête internationale PIRLS réalisée en 2006 qui vise à mesurer les performances en lecture des élèves en fin de CM1 situe la France en deçà de la moyenne européenne avec des performances qui restent statistiquement stables par rapport à l'enquête 2001. Il est observé que les élèves français se trouvent surreprésentés dans le groupe le plus faible (36 % contre 25 % au niveau européen) et sous-représentés dans le groupe de plus haut niveau (17 % contre 25 %). Comme en 2001, les élèves français réussissent mieux lorsqu'il s'agit de répondre à des QCM et quand le mode de réponse requis n'implique pas le recours à l'écrit construit : plus la réponse doit être élaborée et demande un développement écrit, plus les élèves ont tendance à s'abstenir (Colmant, Dos Santos, 2008).

L'autre enquête internationale, PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves), a été initiée par l'OCDE à partir de 2000. Chaque cycle d'enquête porte tous les trois ans sur les compétences des élèves de 15 à 16 ans dans trois grands domaines (compréhension de l'écrit, mathématiques et sciences) et se focalise sur l'un de ces domaines. En 2000, l'essentiel de l'évaluation portait sur la compréhension de l'écrit. Si la France se situe dans la moyenne des pays participants, l'analyse des résultats distingue différents niveaux qui font apparaître un groupe d'élèves en grande difficulté : 4,2 % d'entre eux éprouvent de sérieuses difficultés à mettre en œuvre les connaissances et les compétences les plus élémentaires et 11 % sont uniquement capables d'effectuer des tâches de lecture parmi les moins complexes. Les résultats les plus faibles correspondent aux élèves qui sont encore au collège à 15 ans (ils ont donc redoublé une classe, soit en primaire, soit au collège)

■ 6 Un ensemble d'exercices fondés sur des supports de la vie quotidienne a été proposé à plus de 10 000 personnes de 18 à 65 ans, résidant en France métropolitaine.

ou en seconde professionnelle (Bourny, et al, 2001). Les résultats de l'enquête 2003 en compréhension de l'écrit montrent une augmentation des élèves les moins performants (6,3 %) représentés principalement par les élèves encore en quatrième ou en troisième à 15 ans (Bourny, et al, 2004).

Les évaluations JAPD

L'évaluation en lecture dans le cadre de la Journée d'appel de préparation à la défense (JAPD) concerne chaque année près de 800 000 jeunes hommes et femmes de 17 ans ou plus, de nationalité française. Les épreuves se déroulent en deux temps afin de départager d'abord les jeunes en difficulté de lecture et les « lecteurs efficaces » puis d'ajuster les tests correspondant à chaque niveau. En 2006, si 78,7 % de ces jeunes sont considérés comme des lecteurs efficaces, le reste de cette population est évalué pour 9,6 % comme « lecteurs médiocres » et 11,7 % en « difficulté de lecture », dont 4,8 % en « grave difficulté ». Parmi ces derniers, certains sont sans doute non lecteurs. Ces jeunes en difficulté de lecture sont en enseignement professionnel court, en collège ou en SEGPA, ou ont quitté la formation initiale à ces niveaux. Les garçons sont plus souvent en grande difficulté que les filles (14,8 % de garçons contre 8,5 % de filles). Leur pourcentage varie sensiblement d'une région à l'autre et concerne plus particulièrement la Picardie, la Bourgogne et le Nord-Pas-de-Calais (La Haye et al., 2007).

Les résultats de l'enquête ⁶ « Information et Vie quotidienne » menée à la fin 2004 par l'INSEE sont assez proches de ceux observés lors des JAPD. Sur le champ des personnes scolarisées en France, âgées de 18 à 25 ans, cette enquête recense 5 % de personnes en difficulté grave ou assez forte et 7 % en difficulté partielle face à l'écrit mais aussi en compréhension orale et en calcul, les plus en difficulté peuvent être considérés comme en situation d'illettrisme (Murat, 2005).

L'orientation en fin de troisième

Les différences de réussite selon l'origine sociale ont un impact sensible au moment du palier d'orientation qui marque la fin du collège. Si 78 % des enfants d'ouvriers du panel 1995 (contre 71 % du panel 1989) atteignent la troisième générale, seulement 42 % d'entre eux parviennent au second cycle général et technologique des lycées (contre 91 % des enfants de cadres et d'enseignants). Les évolutions observées ne vont donc pas dans le sens d'une diminution

de l'inégalité des chances : un enfant de cadre a 14 fois plus de chances d'atteindre la seconde générale et technologique qu'un enfant d'ouvrier dans le panel 1995, alors que ce rapport n'était que de 11 parmi les élèves du panel 1989 (Coudrin, 2006).

Le dispositif du panel 1995 comprenait également une enquête spécifique « Jeunes 2002 » (Caille, 2005) sur le vécu de l'orientation, conduite sept ans après l'entrée en sixième, auprès de 12 879 jeunes. À l'issue de cette classe, les élèves de l'enseignement secondaire peuvent choisir entre la voie générale, la voie professionnelle ou l'apprentissage (ou, s'ils ont atteint l'âge de fin de scolarité obligatoire, interrompre définitivement leurs études). Un second palier d'orientation correspond à la seconde générale et technologique où se déterminent la série du baccalauréat ou une réorientation en enseignement professionnel. 40 % des jeunes ayant répondu au moment de l'enquête étaient lycéens généraux, 26 % en enseignement professionnel, 7 % étaient en apprentissage et 8 % avaient quitté le système éducatif.

Le niveau scolaire constitue la principale contrainte qui pèse sur les vœux exprimés par l'élève et implique alors un renoncement aux souhaits exprimés. Dans ce cas, l'orientation est plus vécue comme une contrainte que vraiment désirée et concerne plus d'un jeune sur deux ayant rejoint l'enseignement professionnel en fin de collège. Du fait des disparités sociales de réussite scolaire, la proportion d'orientations contraintes par les résultats scolaires varie fortement avec le milieu social d'origine : proche ou supérieure à 50 % parmi les enfants d'ouvriers non qualifiés, d'employés de service et d'inactifs, elle n'atteint que 28 % parmi les enfants d'enseignants et de cadres.

Une autre contrainte concerne l'offre scolaire, le jeune ne disposant pas toujours près de chez lui, surtout en zone rurale, d'un établissement proposant la formation recherchée. Un tiers des enfants d'ouvriers non qualifiés disent avoir été confrontés à cette difficulté

(contre 14 % des enfants de cadres et d'enseignants). Le sentiment d'injustice est également plus fortement ressenti par les enfants d'employés de service (27 %) et ceux d'inactifs (25 %). L'insatisfaction concerne plus spécialement les jeunes dont le niveau scolaire insuffisant n'a pu permettre une orientation en filière générale (45 % des apprentis et 52 % des jeunes scolarisés dans l'enseignement professionnel), elle culmine parmi les sortants dont près des deux tiers ont vu leur orientation contrainte par un faible niveau (Caille, 2005).

En 2008, le Haut Conseil de l'Éducation, qui établit chaque année un bilan thématique des résultats obtenus par le système éducatif, a porté son attention sur l'orientation scolaire. Posant la question d'une orientation scolaire qui entérine une mécanique d'exclusion, il relève que l'orientation en fin de troisième conforte une répartition hiérarchisée des élèves déterminée dès l'école élémentaire.

Différentes sources de données sur le grand échec scolaire en fin de collège et les caractéristiques des élèves concernés

Un ensemble de travaux statistiques relevant des services de plusieurs ministères contribue à établir une évaluation quantitative, mais aussi à mettre en relation caractéristiques sociales et difficultés d'apprentissage, tandis que d'autres travaux apportent un éclairage sur l'insertion professionnelle et sociale des jeunes en abandon précoce du système scolaire.

La sortie du système scolaire à 16 ans qui se traduit par l'absence d'une formation qualifiante est étroitement corrélée, d'une part, à un milieu social marqué par la pauvreté et, d'autre part, à des difficultés d'apprentissage repérables dès le début de la scolarité. L'évaluation des acquis des élèves tout au long du parcours scolaire fait apparaître des écarts importants des performances, lesquels sont croisés avec les PCS des parents par le ministère de l'Éducation nationale. Au cours de la dernière décennie, de nombreuses études ont mis en évidence un « noyau dur » du grand échec scolaire avec une surreprésentation des milieux sociaux les plus précarisés.

Les 16-18 ans à partir de trois enquêtes « Génération » du Céreq

Un corpus de données est fourni par le dispositif d'enquêtes longitudinales sur les premières années de vie active mis en place depuis le début des années 1990 par le Céreq. Les enquêtes « Génération » recueillent, sur la base de panels, les données liées à l'insertion des jeunes à tous les niveaux de formation et simultanément à partir de leur

sortie du système éducatif. Chaque enquête « Génération » (1992, 1998, 2001) a donné lieu à une exploitation spécifique portant sur l'insertion des jeunes sans qualification et permettent de décrire des situations très diverses telles que les périodes de chômage, l'utilisation par les jeunes des missions locales ou des dispositifs de formation hors emploi, aidant ainsi à mieux cerner les difficultés d'insertion professionnelle des jeunes sortant sans qualification du système scolaire.

Dans le cadre de la présente synthèse, une extraction inédite de données à partir des trois enquêtes « Génération » (1992, 1998, 2001), réalisée par Danielle Trancart ⁷, a été spécialement conduite dans le but d'apporter un cadrage précis des caractéristiques des 16-18 ans.

L'extraction des 16-18 ans permet tout d'abord une évaluation quantitative des jeunes sortants appartenant à cette tranche d'âge ainsi que son évolution. Ils représentent 21 % de la « Génération 92 », 15 % de la « Génération 98 » et 17 % de la « Génération 2001 ». Tandis que l'ensemble des non qualifiés de chacune des trois « Générations » varie de 15 % en 1991 (dont 80 % de moins de 18 ans, soit 134 000 jeunes) à 8 % en 1998 (dont 75 % ont moins de 18 ans, soit 111 000 jeunes), cette proportion augmente légèrement en 2001 où ils représentent 10 % de la « Génération », soit 129 000 jeunes.

Milieu défavorisé et chômage des parents

Sur l'ensemble des sortants de 16-18 ans, entre 1992 et 2001, la proportion de jeunes ayant leurs deux parents au chômage double en 1998 et reste supérieure de 4 points en 2001 relativement à 1992. Par ailleurs, en 1992, ils sont presque deux fois plus nombreux que l'ensemble de leur génération à avoir leurs deux parents au chômage lorsqu'ils sont de niveaux V sans diplôme, V bis et VI, à l'opposé des sortants titulaires d'un CAP. Ce pourcentage augmente de 1992 à 2001, passant de 15 % à 19 %.

■ 7 D. Trancart, C. Mathey-Pierre, *Les Sortants du système éducatif entre 16 et 18 ans*, d'après les enquêtes « Génération » du Cereq, note en ligne sur le site de la revue.

72 % de ces jeunes appartiennent à un milieu défavorisé (parents ouvriers ou employés), ce qui représente un écart de 16 points par rapport à l'ensemble des sortants tous niveaux de ces trois « Génération ».

Hétérogénéité des niveaux de sortie et des filières

L'âge des sortants à 16, 17 et 18 ans implique logiquement qu'ils relèvent du niveau V (diplômés ou non) et des niveaux V bis et VI. Tandis que la proportion des jeunes de niveau V reste stable avec 6 % de diplômés et 5 % de non diplômés, celle des niveaux V bis et VI baisse de 4 points entre 1992 et 1998 et se stabilise à 6 % en 2001.

Pour la « Génération 2001 » :

Au niveau V, les diplômés sont ceux qui ont le CAP (37 % des sortants) et les non-diplômés sont majoritairement les élèves qui ont abandonné au cours de la deuxième année de BEP ou qui ont échoué à l'examen (44 % des sortants).

Au niveau V bis et VI, 11 % des élèves sont sortis entre la cinquième et la troisième ou avant l'obtention du CAP et 4 % sont des élèves de SEGPA.

Pour 5 % des élèves, les sorties se répartissent entre la filière générale et technologique et la filière professionnelle (en seconde, première et terminale).

Un retard scolaire important et persistant en dépit des réformes du système éducatif

La proportion de jeunes de 16-18 ans ayant redoublé deux fois avant la sixième était très importante en 1992 aux niveaux V bis et VI (20 %) et elle le reste en 1998 et 2001 bien qu'elle soit en diminution (14 % puis 10 %). L'effet de la politique de non-redoublement serait donc limité pour les jeunes de ce niveau qui restent deux fois plus nombreux à redoubler que l'ensemble de leurs « Générations ». Ce sont ces jeunes qui sortent sans doute avant la troisième et pour certains dès la cinquième s'ils ont redoublé deux fois au cours de leur scolarité.

Les différences entre garçons et filles

Sur les trois « Génération », les garçons sont plus nombreux à sortir entre 16 et 18 ans (66 % contre 34 % des filles). S'ils sortent plus souvent diplômés d'un CAP, c'est parce que la proportion des filles est nettement supérieure à tous les autres niveaux de sortie, en particulier dans les niveaux précédant le baccalauréat général ou professionnel ; mais aussi, bien que les écarts soient moindres, entre les classes de cinquième et de troisième et pour la filière SEGPA.

Ainsi, parmi les sortants de chaque « Génération », les filles sont moins nombreuses, ce qui est particulièrement net, dès 1992, au niveau V des non-diplômés. En 2001, leur proportion correspond à un peu plus d'un tiers des sortants pour les deux autres niveaux de sortie (37 %).

La proportion de jeunes parents

La poursuite du suivi des enquêtes « Génération » permet d'observer que les jeunes de niveau V diplômés sont moins rapidement parents que les non qualifiés et les non-diplômés. On sait par ailleurs que ceci concerne presque toujours les filles (2 à 3 % de garçons).

Des caractéristiques différentes pour les diplômés de niveau V

Les jeunes de niveau V diplômés se distinguent des deux autres niveaux et en particulier du niveau VI: ils sont moins souvent en retard de deux ans, moins souvent parents, moins souvent d'origine étrangère et leurs deux parents sont moins souvent au chômage, Autour de 70 % d'entre eux sont de milieu défavorisé, mais un écart de 5 points les sépare des autres jeunes de niveaux V bis et VI.

D'autres exploitations de l'enquête « Génération 92 » avaient déjà apporté un éclairage sur « les jeunes sortis de l'école sans diplôme » (de 16 à 22 ans) qui, en 1992, étaient plus de 146 000 à avoir quitté le système scolaire sans être titulaire d'un diplôme (soit 27,5 % de cette génération). Leur âge correspondant généralement aux niveaux de sortie, les plus jeunes (16 ans) se répartissaient entre le:

- Niveau VI: 4,2 % (premier cycle du second degré: classe de 6^e, 5^e ou 4^e. Ou formation préprofessionnelle en un an, CEP, CPPN, CPA),
- Niveau V bis: 8,2 % (3^e générale, 4^e ou 3^e tech-

nologique, classe de second cycle court avant l'année terminale),

- Niveau V: 9,7 % (année terminale des cycles courts professionnels – CAP, BEP – et second cycle long avant la classe terminale (seconde et première générale et technologique).

Parallèlement aux données sur l'insertion professionnelle, cette enquête fournissait également des éléments sur les caractéristiques des jeunes interrogés en 1997, soit cinq ans après leur sortie du système scolaire. Leur profil socio-démographique désignait un groupe plus masculin, plus populaire et plus souvent issu de l'immigration ou d'une famille nombreuse qui comportait également des différences entre filles et garçons et selon la dernière classe fréquentée.

Les différences entre garçons et filles se situaient surtout en termes de décohabitation du domicile parental, plus importante chez les filles et souvent liée à une installation en couple. Parmi elles, les jeunes mères les plus en retrait du marché de l'emploi étaient les plus exposées aux risques d'exclusion quand elles cherchaient à retourner sur le marché du travail après une maternité, mais sans plus de qualification scolaire que cinq ans auparavant (Bordigoni, 2001).

De la même façon, une exploitation de l'enquête « Génération 98 » réalisée au printemps 2001 comportait également un volet sur les 59 000 jeunes sans qualification de niveau VI ou V bis, sortis du système éducatif en 1998 (51 % sortaient d'une première année d'enseignement professionnel, 38 % de collège, 11 % d'une SEGPA). Au regard de leurs caractéristiques scolaires, familiales et sociales, ces jeunes sans qualification constituaient « un groupe à part » (Gasquet, 2003). Plus que les autres jeunes de faible niveau de qualification, ils cumulaient « les handicaps » en étant le plus souvent en retard à l'entrée en sixième (14 % avaient au moins deux ans de retard en sixième), en étant aussi plus fréquemment issus d'une famille touchée par le chômage ou avec un seul des deux parents ayant un emploi et dont le père était plus souvent né hors de la Communauté européenne

Le « Panel 89 » et les jeunes sortants non qualifiés

Les panels d'élèves rendent compte du cheminement de cohortes réelles d'élève⁸. Une extraction du panel 1989 a concerné 2064 élèves (soit 9 % du panel) en abandon de scolarité au cours des sept années suivant l'entrée

■ 8 Depuis 1972, le service chargé des statistiques au ministère de l'Éducation nationale a élaboré des échantillons représentatifs d'élèves des établissements publics et privés. Des enquêtes complémentaires par questionnaire auprès des familles permettent de préciser l'environnement familial et social.

en sixième (Segpa comprises) dont la scolarité en primaire et maternelle a également été prise en compte. Sur cette base, l'étude menée par Jean-Paul Caille (2000) a permis d'analyser « le risque de sortie sans qualification dans la double perspective des différences de cursus scolaire et des disparités de situation familiale ou sociale ». Le panel 1995 a également donné lieu à une étude sur les abandons de scolarité à partir du devenir des élèves neuf ans après leur entrée en sixième. Les résultats présentés ici sont issus de l'étude de Jean-Paul Caille (2000).

Les caractéristiques de ces jeunes sortants indiquent un milieu familial en profond décalage avec l'école et un phénomène très concentré socialement atteignant une ampleur maximale dans les familles d'inactifs. Au total, plus des deux tiers (68 %) des élèves sortis sans qualification sont des enfants d'ouvriers, de personnels de service ou d'inactifs. À ces caractéristiques sociales se cumulent d'autres facteurs pesant fortement sur les risques de sortie précoce du système scolaire, comme le fait d'appartenir à une famille nombreuse, ce risque s'élevant au fur et à mesure que le rang dans la fratrie s'accroît. Ainsi le cadet d'une fratrie de cinq enfants ou plus a quatre fois plus de risques d'interrompre sa scolarité avant l'obtention d'une formation qualifiante que dans une famille de deux enfants.

Les différences de configuration familiale (monoparentalité, famille recomposée) ont également un impact négatif. Ainsi, près d'un quart des sortants vivent avec un seul de leurs parents (17 %), le plus souvent la mère. Les familles recomposées à l'issue d'un divorce sont aussi proportionnellement plus nombreuses (13 %). Une autre caractéristique

■ 9 C'est parmi les élèves qui appartiennent aux nationalités les plus exposées à des difficultés d'insertion professionnelle que le risque de sortie sans qualification est supérieur à celui des élèves français. En 1995, le taux de chômage était de 7,9 % parmi les immigrés d'origine portugaise et atteignait 29,3 % parmi les immigrés d'origine algérienne et 33,2 % parmi ceux d'origine marocaine (*Les Immigrés en France*, coll. « Contours et caractères », INSEE, 1997).

qui pèse fortement concerne le niveau de diplôme le plus élevé détenu par les parents avec un phénomène de concentration très marqué : près d'un sortant non qualifié sur trois appartient à une famille dont les parents ne détiennent aucun diplôme et 84 % appartiennent à des foyers où le père et la mère ne détiennent pas de diplôme plus élevé que le CAP ou le brevet des collèges. Le risque d'abandon décroît au fur et à mesure que le niveau de diplôme de la mère s'élève. La structure parentale est, après le diplôme maternel, la caractéristique familiale qui pèse le plus sur le risque de sortie sans qualification.

Les élèves de nationalité étrangère présentent un risque d'interruption de scolarité plus fort que leurs camarades français. Ils sont presque deux fois plus nombreux que ces derniers à quitter le système éducatif sans qualification (15 % contre 9 %). Mais à degré de difficulté comparable en français et en mathématiques, l'inégalité de risque s'estompe totalement : arrivés au collège avec un gros déficit d'acquisition en français et en mathématiques, les français et les étrangers⁹ ont une probabilité de sortie sans qualification comparable.

Le petit nombre d'élèves de l'échantillon qui vit sans ses parents (il s'agit le plus souvent de jeunes relevant de la DDASS) sont dans une situation encore plus fragile : ils quittent le système scolaire sans qualification trois fois plus souvent que les collégiens qui vivent avec leurs père et mère. Les sortants sans qualification constituent une population majoritairement masculine. Près de 60 % d'entre eux sont des garçons. Mais cette inégalité de risque de sortie sans qualification s'explique surtout par des différences de retard scolaire et de niveau d'acquisition à l'école élémentaire. Dès que l'on observe des élèves comparables sur ces deux aspects et qui partagent la même situation familiale et sociale, les différences deviennent ténues. Ce risque est étroitement lié au déroulement de la scolarité élémentaire où les filles réussissent sensiblement mieux que les garçons.

Parcours scolaires

Le risque de sortie sans qualification apparaît très dépendant de la manière dont s'est déroulée la scolarité en primaire. Les difficultés d'apprentissage des élèves non qualifiés apparaissent presque toujours comme la poursuite de difficultés survenues dans les premiers cycles : 39 % ont redoublé le CP et 71 % d'entre eux commencent le collège après un ou plusieurs redoublements en primaire avec des niveaux

très faibles en mathématiques et en français (près des deux tiers de ces élèves se situaient parmi les 25 % d'élèves les plus faibles dans ces deux disciplines lors de l'évaluation nationale de 6^e).

En grande difficulté à l'entrée au collège, les redoublements sont massifs et concentrés sur la 6^e et la 5^e. En moyenne, les abandons en cours de scolarité se produisent au terme de cinq années dans l'enseignement secondaire. Les sorties précoces (après deux ou trois années de collège) sont plus rares (11 %) et sont plus fréquentes parmi les élèves les plus âgés au commencement du collège. Seulement 12 % arrêtent leurs études en fin de troisième générale et tout juste un peu plus d'un sortant sans qualification sur quatre réussit à atteindre cette classe. Mais si apparemment la durée de scolarité correspond au premier cycle de l'enseignement secondaire, la plupart n'effectue pas entièrement leur scolarité en filière générale¹⁰ du collège.

Ces difficultés dès le début du collège les différencient fortement des élèves sortis aux niveaux V et IV et des élèves en poursuite d'études sept ans après leur entrée au collège alors que moins d'un tiers des élèves non qualifiés est parvenu en 3^e générale, ce niveau a été

atteint par plus de la moitié des élèves sortis au niveau V ou VI et plus de 90 % de ceux en poursuite d'études après la 3^e.

L'orientation dans une classe spécialisée où sont pris en charge les élèves en difficulté accroît les risques de sortie sans qualification alors qu'une orientation précoce dans l'enseignement professionnel semble avoir un effet protecteur pour les élèves qui n'ont pas atteint la 3^e générale. Le risque d'abandon prématuré ne concerne plus qu'un élève sur quatre en cas d'orientation en 4^e technologique ou de préparation d'un CAP en apprentissage ou en lycée professionnel.

Les élèves de SEGPA

Le passage par la SEGPA s'accompagne d'une aggravation sensible du risque d'arrêt d'étude avant l'obtention d'une formation qualifiante. Une fois sur deux, ces élèves sortis sans qualification quittent le système éducatif à l'issue de leur dernière année de scolarité en SEGPA. Ils arrêtent leur scolarité soit par démotivation, soit parce qu'ils n'ont pu bénéficier de l'opportunité d'accès à l'apprentissage ou en lycée professionnel qui permet l'acquisition d'un diplôme. Ce taux élevé d'abandon à la sortie de la SEGPA semble surtout s'expliquer par un fort déficit en offre de formations en apprentissage ou en lycée professionnel doublé d'un effet de marquage défavorable. Quand ils peuvent poursuivre leur formation en lycée professionnel ou en apprentissage, les élèves de SEGPA ont un degré de réussite plus faible que les autres élèves, mais ces échecs ne sont pas massifs.

■ 10 Comme ces élèves du panel 89 n'ont pu bénéficier de la suppression du palier d'orientation de fin de 5^e (elle n'a été effective qu'à la rentrée scolaire 1992), pour une majorité d'entre eux, la scolarité en filière générale s'est arrêtée en fin de 5^{ème}. Ils ont alors été orientés vers la filière technologique ou, pour les plus en difficulté, dans des classes qui existaient depuis le début des années 80 (CPA, CPPN), ou dans des structures pédagogiques plus récentes: 4^e aménagée, 3^e d'insertion. Les abandons d'étude avant l'obtention d'une formation qualifiante concernent près de la moitié des élèves orientés en CPA ou CPPN et près d'un tiers des élèves de 4^{ème} aménagée ou de 3^e d'insertion.

■ 11 Les informations sur les ressources sont très limitées dans les enquêtes mobilisées. La plupart des allocations sociales de solidarité ne sont pas évoquées par le questionnaire. Seules le sont les indemnités versées par les Assedic, dans un contexte où les ambiguïtés entre chômage et inactivité masculine compliquent la délimitation. Pour les mêmes raisons, la part des bénéficiaires du RMI est sous-évaluée. Sur un échantillon de 254 jeunes dont un parent déclare en être bénéficiaire, plus du tiers sont des non-qualifiés. Ces RMistes représentent près de la moitié des chefs de ménage qui déclarent être chômeurs et n'avoir jamais travaillé.

Les enquêtes « Emploi » de l'INSEE et les sortants des années quatre-vingt-dix

Sur la base d'une source différente de données (neuf enquêtes « Emploi » INSEE, 1991-1999), l'étude menée par Pascale Poulet-Coulibando (2000) apporte des précisions complémentaires concernant les caractéristiques sociales des jeunes sortants non qualifiés et analyse leur portée. Cette étude confirme la dimension discriminante de l'absence de diplôme des parents (même d'un certificat d'études primaires), d'une fratrie nombreuse et l'impact du non-emploi ou de la profession des parents. Le contexte monoparental, les bas salaires¹¹ et le logement social sont significativement plus fréquents parmi les non-qualifiés que parmi les sortants de niveau CAP. Le

chômage des proches et le "working poor" distinguent les sortants sans qualification des sortants de niveau CAP (qui ont à peu près le même milieu d'origine).

L'auteure observe que les conséquences de cet ensemble de facteurs persistent malgré une réduction importante de l'impact du milieu social sur le niveau de sortie. L'élévation des niveaux de diplôme a été plus forte pour ces jeunes que pour l'ensemble des milieux sociaux, mais une fraction d'entre eux reste dans une position critique.

La situation des parents par rapport à l'emploi (chômage, inactivité) apparaît déterminante sur le risque de sortie sans qualification. Parmi les pères des sortants, les hommes inactifs sont presque autant représentés que les chômeurs. Dans un contexte de chômage massif, une part importante des « inactifs » sont d'anciens chômeurs. Plus d'un père de non-qualifié sur cinq (23 %) est chômeur ou inactif (contre 13 % des pères des sortants de niveau V et moins de 8 % aux niveaux supérieurs). La part des mères inactives ou chômeuses distingue autant les non-qualifiés que le pourcentage des pères sans emploi (58 % des mères de non-qualifiés contre 43 % des mères de niveau CAP). Ce qui distingue les mères des non-qualifiés est moins leur groupe socioprofessionnel que le fait qu'elles ne s'identifient à aucune profession. Plus d'une mère de non-qualifié sur cinq est donc très éloignée du monde du travail (contre un sur huit pour les sortants de niveau CAP). Elles n'ont jamais travaillé à l'extérieur de leur domicile et sont « inactives » au moment de l'enquête. Les mères qui déclarent une profession sont en général employées ou ouvrières.

L'emploi d'un des parents (ou le fait qu'il bénéficie d'une retraite), qu'il s'agisse du père ou de la mère, réduit considérablement les risques d'abandon précoce. 25 % des sortants non-qualifiés vit dans un foyer sans emploi ni

retraite. Les familles sans emploi sont aussi plus souvent monoparentales que biparentales. Les risques de sortie sont massifs dans les groupes professionnels les plus exposés au chômage : les emplois les moins qualifiés de l'industrie, de l'artisanat et des services directs aux particuliers (où l'inactivité et le chômage touchent principalement des femmes seules¹²).

Plus d'un non-qualifié sur deux partage son foyer avec au moins deux autres enfants. Ils sont le plus souvent issus de familles très nombreuses (16 % d'entre eux appartiennent à des familles comptant au moins 5 enfants présents). Résider en quartier d'habitat social augmente le risque d'abandon précoce, quelles que soient les caractéristiques de la famille (plus de un non-qualifié sur trois vit en logement social).

L'origine étrangère n'est pas en soi un facteur aggravant

Relativement à leur proportion sur l'ensemble des trois « Génération » (10 %), les jeunes d'origine étrangère sont plus nombreux à sortir entre 16 et 18 ans (15 %) au niveau V non diplômé et surtout aux niveaux V bis et VI où un jeune sur cinq est d'origine étrangère en 1992, cette proportion augmentant en 1998 et 2001 (23 %). Plus d'un jeune sur quatre né hors de France sort sans qualification et présente donc de sérieuses difficultés d'intégration sociale et professionnelle. L'immigration n'est pas « en soi » un facteur augmentant les risques d'échec. Ce sont les conditions sociales associées (chômage plus fréquent des parents, milieu professionnel, faible niveau d'instruction de la mère, fratrie importante, logement social) qui sont responsables des fréquences élevées de sortie sans qualification, non le fait que les jeunes aient immigré. Les parents des migrants sont avant tout des employés et des ouvriers peu qualifiés, éprouvant de sévères difficultés d'emploi. Les mères immigrantes représentent plus de la moitié des femmes qui n'ont jamais travaillé. Elles possèdent très rarement un diplôme. Cependant la part des non-qualifiés est plutôt inférieure à ce que permet de présager leur environnement social.

Exclusion du milieu scolaire des jeunes « accidentés de la vie »

Il existe plusieurs catégories de jeunes qui suivent un circuit parallèle au cursus scolaire classique. Peu d'enquêtes disponibles permettent de vraiment cerner leurs trajectoires scolaires ni d'évaluer leur pourcentage (et si celui-ci est pris en compte) parmi les élèves décrocheurs et les sorties sans qualification. Certains ont été orientés

■ 12 Plus d'un non-qualifié sur quatre appartient à une famille monoparentale, une fois pris en compte le rôle aggravant du chômage.

très tôt dans l'enseignement spécialisé, d'autres dans l'enseignement intégré. Pour les jeunes pris en charge par l'Aide sociale à l'enfance (ASE) ou la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ), les données sont encore plus rares et parcellaires, mais elles indiquent toutes des parcours scolaires en majorité chaotiques et des milieux sociaux très défavorisés. À la différence des élèves considérés comme atteints d'un « handicap socioculturel », où il est observé un véritable processus de marginalisation – du dedans vers le dehors de l'école ordinaire – pour les enfants handicapés, la question de la déscolarisation se pose en termes de non-scolarisation, de possibilités à une scolarité (ordinaire), du dehors vers le dedans (Sicot, 2005).

Le discours sur l'intégration du handicap est devenu omniprésent et a constitué un des thèmes de la dernière campagne présidentielle. Depuis 1975, plusieurs lois et circulaires se sont succédé en faveur des personnes handicapées, notamment sur le droit à la scolarisation en milieu ordinaire. La loi du 11 février 2005 institue « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » : le droit d'inscrire à l'école tout enfant qui présente un handicap constitue l'une des évolutions fondamentales de cette loi ; la scolarisation en milieu ordinaire est posée comme principe ; sont concernés les jeunes de 6 à 16 ans, mais la formation peut commencer avant l'âge obligatoire si la famille en fait la demande.

L'évaluation du nombre d'enfants et d'adolescents en situation de handicap non scolarisés est délicate car les informations sont partielles. Pour les enfants handicapés vivant au domicile de leurs parents, il n'existe pas de source administrative permettant d'en apprécier le nombre. Seule l'enquête Handicaps-Incapacité-Dépendance (HID) de l'INSEE de

1998 ou l'enquête de la DREES sur les trajectoires des enfants passés en CDES en 2004-2005 permettent d'estimer cette population. En 1998, de l'ordre de 5 % des enfants handicapés vivant à domicile, âgés de 6 à 16 ans, étaient non scolarisés. On retrouve le même ordre de grandeur à partir de l'enquête DREES (Vanovermeir, 2006.c) sur les enfants passés en CDES en 2004-2005 (environ 4 %). Il y aurait donc environ 5 000 enfants handicapés de 6 à 16 ans vivant à domicile et non scolarisés.

Au total, en regroupant domicile et établissement, 20 000 enfants handicapés soumis à l'obligation scolaire seraient non scolarisés (soit moins de 10 % d'entre eux), les trois quarts étant cependant placés en établissements et bénéficiant du soutien d'un éducateur, les autres vivant avec leurs parents et étant pour l'essentiel en attente d'une solution (Espagnol, Prouchandy, 2007)

Les jeunes handicapés scolarisés

Sur 235 000 enfants et adolescents en situation de handicap en 2005-2006, les structures de l'Éducation nationale en ont accueilli 151 500. Les deux tiers des enfants et adolescents handicapés sont des garçons, mais cette surreprésentation est conforme à celle de la répartition du handicap selon le sexe. Entre 1999 et 2005, le nombre des enfants ou adolescents handicapés en scolarisation individuelle (dans une classe ordinaire ou d'adaptation) a doublé et s'élève à 104 000 élèves en 2005-2006. Pour répondre à leurs besoins particuliers, un projet personnalisé de scolarisation organise la scolarité de l'élève, assortie des mesures d'accompagnement décidées par la Commission des droits et de l'autonomie (CDA).

L'évaluation des besoins, à laquelle tout jeune handicapé a droit en application de la loi, est réalisée par une équipe pluridisciplinaire d'évaluation placée auprès de la Commission¹³ des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH), laquelle doit apprécier la nature et l'ampleur du handicap afin de décider de l'orientation la plus pertinente. Deux publics très différenciés y sont reçus. Un tiers sont des enfants ayant essentiellement des troubles scolaires (en majorité de milieux défavorisés) et deux tiers représentent tous les handicaps (moteurs, sensoriels, mentaux profonds) pour lesquels il n'apparaît pas de différence de milieu social avec la population générale.

L'enseignement adapté et spécialisé dans le cadre de l'Éducation nationale concerne le premier et le second degré. En 2006, 111 100

■ 13 Mise en place en 2006 au sein de la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH), cette commission reprend les missions auparavant dévolues à la Cotorep et à la Commission départementale de l'éducation spéciale (CDES).

élèves en situation de handicap sont scolarisés dans le premier degré dont 9 % dans l'enseignement privé. L'effectif des élèves handicapés scolarisés dans le premier degré a progressé de 6 300 élèves (+6 %). La majorité des élèves accueillis souffrent de troubles des fonctions cognitives ou de troubles psychiques (70 000 élèves). Leur scolarisation peut être individuelle dans des classes ordinaires ou dans des classes adaptées à des élèves présentant des difficultés scolaires ou sociales. Leur proportion est en hausse (69 % en 2007 contre 52 % en 1999). Elle peut être collective quand l'élève est scolarisé dans les classes d'intégration scolaire (CLIS) qui accueillent des élèves présentant un handicap mental, auditif, visuel ou moteur.

Différents critères déterminent une orientation en classe d'intégration scolaire (CLIS) où 39 700 élèves¹⁴ ont été scolarisés en 2006-2007. Il s'agit d'élèves en grande difficulté scolaire dans les premières années d'école ou dont le comportement gêne le bon fonctionnement de la classe (ou cumulent les deux profils).

Les CLIS, au nombre de 3 900 en 2005, permettent d'accueillir un petit groupe d'élèves (12 au maximum) par un enseignant spécialisé et bénéficient également de périodes d'intégration dans une classe ordinaire de l'école. 70 % des élèves de CLIS ont entre 9 et 11 ans. À l'âge de six ans, les deux tiers des élèves de CLIS présentent un retard de niveau scolaire d'au moins un an et 30 % ont au moins deux ans de retard. À 10 ans, la quasi-totalité des enfants a au moins deux ans de retard. 88 % des élèves de CLIS présentent un handicap mental ou psychique (Espagnol, Prouchandy, 2007).

Cette orientation fait suite à une évaluation du réseau d'aide (RASED) et une décision de la Commission de circonscription préscolaire et élémentaire (CCPE). Celle-ci est régulière-

■ 14 Les élèves de CLIS représentent 1 % des élèves de l'enseignement élémentaire public et privé (91 % d'entre eux fréquentant une école publique).

ment conduite à orienter dans cette filière, les enfants « à problèmes » qui sont majoritairement issus de milieux défavorisés et qui s'adaptent difficilement au fonctionnement de l'école. Leur éviction des classes ordinaires ne permet pas pour autant de traiter ces problèmes qui relèvent souvent de leur environnement socio-économique. Très peu d'informations sont disponibles concernant le fonctionnement des CLIS, hormis deux Notes de la DEPP (Lacerda, 2000 et 2003). Près des deux tiers des élèves étaient dans le cycle des apprentissages fondamentaux (Grande section de maternelle, CP et CE1) avec une surreprésentation des garçons (60 %), et la très forte proportion d'élèves entre 9 et 11 ans (70 %) indique un retard scolaire important. D'autre part, les élèves de nationalité étrangère sont deux fois plus nombreux qu'en classe ordinaire et la proportion d'élèves issus de l'immigration n'est pas indiquée, ni les catégories sociales.

Après leur scolarisation en CLIS, les élèves sont en principe accueillis, selon leur âge et les places disponibles, dans des structures d'enseignement spécifique comme les Unités pédagogiques d'intégration (UPI), les SEGPA et les EREA. Mais la continuité de la prise en charge n'est pas toujours assurée faute de places en UPI ou en institut médico-éducatif, et seule une minorité d'entre eux (suite au départ de la CLIS à 11, 12 ou 13 ans) intègre les UPI, SEGPA ou IME. Les orientations concernant les autres ne sont pas renseignées.

Les effectifs en UPI représentent 9 400 élèves en 2006 (soit 21 % des élèves handicapés). Les UPI ont été créées en 1995 dans certains collèges en complément d'autres formes d'accueil, afin de permettre des regroupements pédagogiques d'adolescents de 11 à 16 ans présentant un handicap mental (la part des garçons est d'environ 60 %). En 2007, il existe 1 040 UPI (contre 900 en 2006), ce qui reste insuffisant pour couvrir le second degré. À la rentrée 2006, seuls 9 400 élèves y ont été accueillis, dont 92 % dans les collèges. Leur scolarisation en milieu ordinaire diminue avec l'âge : la proportion d'enfants scolarisés en établissement scolaire est de 80 % à 6-7 ans et de 30 % à 19-20 ans (Espagnol, Prouchandy, 2007).

Le secteur spécialisé hors Éducation nationale

Diagnostiqués comme présentant un « trouble de la conduite et du comportement » (TCC) malgré des capacités intellectuelles normales, des élèves peuvent également être orientés en secteur spécialisé hors Éducation

nationale, le plus souvent en Institut¹⁵ thérapeutique, éducatif et pédagogique (ITEP), dénommé Institut de rééducation (IR) avant 2005. Ils peuvent être également accueilli par des structures qui ne leur sont pas destinées : établissements sociaux (foyers de l'enfance, maison d'enfants à caractère social) ou en établissement d'éducation spéciale pour enfants déficients mentaux. La prise en charge suppose d'être reconnu comme « handicapé » par la CDAPH.

Les ITEP ne constituent pas le seul mode de prise en charge envisageable pour les enfants et les adolescents présentant ces troubles : ceux-ci peuvent également être suivis par des Services d'Éducation Spécialisée et des soins à domicile (SESSAD) spécialisés ou non dans l'accueil de jeunes présentant ces difficultés. Ceux-ci offrent une prise en charge ambulatoire, en suivant le jeune sur son lieu de vie habituel (domicile, école) et non au sein d'un établissement. Les SESSAD se spécialisent dans l'accueil des enfants présentant une déficience particulière : on compte 166 SESSAD-ITEP qui prennent en charge les enfants souffrant de trouble du comportement. Mais leur capacité d'accueil est limitée à 2800 places (Vanovermeir, 2006).

En forte croissance depuis les années 1980 (la totalité de la demande émanant de l'Éduca-

tion nationale), il existe actuellement 342 ITEP¹⁶, répartis de manière disparate sur le territoire et accueillant plus de 15 600 jeunes de 3 à 20 ans (dont 81 % de garçons). Ces établissements sont gérés à 85 % par une association, une congrégation ou une fondation.

Un rapport de l'IGAS (Gagneux, Soutoux, 1999) relève le caractère « extrêmement complexe et divers » de la notion de trouble de comportement qui « véhicule, derrière des stéréotypes désuets (de type enfants caractériels), une reconnaissance quasi-officielle d'un handicap de nature très vague pour une population mal définie ». Ce rapport recense une série de dysfonctionnements tant au niveau de la décision de placement, du suivi des enfants que du pilotage des ITEP, et qui s'étendent aussi « à toute la chaîne des interventions sociales auprès des familles en difficulté, depuis le dépistage jusqu'à la sortie de l'enfant du circuit institutionnel ». Repéré précocement dès l'école maternelle « l'enfant porteur des signes précurseurs d'une difficulté grave d'intégration, d'apprentissage et de comportement n'est pris réellement en charge que de façon aléatoire et sporadique. Indifférence, réticence ou refus des parents, difficulté technique à organiser un travail social efficace auprès des familles, encombrement des services de pédopsychiatrie sont autant d'obstacles à un traitement précoce et efficace de l'enfant ». Celui-ci poursuit alors un parcours scolaire élémentaire en situation d'échec ou de rejet, jusqu'au moment où la situation devient trop perturbante pour l'institution scolaire.

Trois études locales repérées par Marine Zecca (2001) apportent des précisions complémentaires sur ces différents constats faits par l'IGAS :

- En Bretagne¹⁷, « un peu plus d'un enfant sur deux (54 %) ne bénéficie d'aucune prise en charge spécifique coordonnée (accompagnement de la famille ou de l'entourage habituel par un CMPP ou SESSAD ou enseignement adapté...) avant d'être orienté ».
- En Aquitaine¹⁸, une étude transversale et exhaustive réalisée en 1997 (soit 39 établissements et 2035 jeunes) observe que « lors de leur première admission, le pourcentage n'ayant bénéficié d'aucune prise en charge adaptée (entrées directes) représentait 34,2 %, variant selon l'âge d'admission. 28,3 % des enfants orientés étaient considérés « inadé-

■ 15 Le secteur spécifique de ces établissements est régi par l'annexe XXIV du décret n°89-798 du 27 octobre 1989 relative aux conditions techniques d'autorisation des services et établissements prenant en charge des enfants et adolescents atteints de déficiences intellectuelles ou inadaptés. Les ITEP relèvent de la même annexe que les établissements d'éducation spéciale en faveur des enfants et des adolescents déficients intellectuels qui rassemblent les instituts médico-éducatifs et les instituts médico-professionnels. Leur financement est assuré par un prix de journée fixé par le préfet (DDASS), pris en charge par l'Assurance maladie, faisant l'objet d'une convention de tiers payant (Zecca, 2001).

■ 16 En 1998, ces établissements employaient 11 300 personnes en équivalent temps plein avec un coût de 3,5 milliards de francs pour l'assurance maladie (Zecca, 2001).

■ 17 Étude PRAC, Assurance maladie en Bretagne, mars 1997.

■ 18 Analyse de l'adéquation du placement des enfants en instituts de rééducation. Région Aquitaine – année 1997, Service médical de l'Assurance maladie Aquitaine (avec intégration des données 2000).

quat » pour les structures choisies. 73 % des enfants étaient scolarisés au sein de l'institution. 90 % étaient considérés comme inadaptés en milieu scolaire ordinaire. 64 % pris en charge ayant un retard supérieur ou égal à deux ans. Retard qui s'accroît au cours du séjour institutionnel, atteignant de trois à cinq ans à 17 ans. Sur 434 sorties, 56 % des enfants étaient maintenus dans le secteur du handicap.

- En Gironde (département le mieux doté au plan national), il était enregistré une attente de placement de 10 % de l'offre de places. 16,3 % des enfants ne présentaient qu'un trouble léger du comportement, alors que 10,1 % ne présentaient aucun trouble. Quant à la sortie, l'absence de suivi était la règle.

Seule, la DREES (Vanovermeir, 2006) fournit un aperçu partiel de leur trajectoire scolaire et de leur situation à la sortie de l'institution. Plus de 96 % des jeunes placés en ITEP sont scolarisés : 84 % d'entre eux ont acquis la lecture avec ou sans difficulté (52 % savent lire sans difficulté et 32 % lisent avec difficulté). Les jeunes ne maîtrisant pas la lecture (13 %) sont moins fréquemment scolarisés que les autres. Mais 77,6 % des enfants et des jeunes placés demeurent scolarisés à temps plein en ITEP¹⁹ contre 20,2 % en établissement privé ou public de l'Éducation nationale. Un faible pourcentage ne bénéficie

d'aucune forme de scolarisation, soit 3,9 %.

En fin de scolarité obligatoire, aucune source disponible ne permet de connaître le niveau scolaire atteint. En 2001, après leur sortie (pour les 16 ans et plus), seulement 14 % rejoignent un établissement de l'Éducation nationale (le plus souvent dans des filières spéciales ou dévalorisées et sans prise en charge médico-sociale), 7 % un IME, IMPRO ou IMP et 2 % d'autres établissements ou services d'éducation spéciale, 4 % restent en ITEP. Pour ceux qui intègrent le marché du travail : 12 % sont déclarés en emploi, 27 % sont en recherche d'emploi en milieu ordinaire, 16 % en formation ou en stage et 1 % en CAT.

Une extraction de l'enquête INSEE « Handicaps, incapacités, dépendance » (Barral, Razaki, 2002) a permis d'établir un profil social des familles à partir de la CSP du père (sur la base d'un échantillon représentatif de la population accueillie en ITEP) où est observée une nette surreprésentation des milieux défavorisés : 42,3 % des jeunes sont issus du milieu ouvrier. Pour 30 %, la CSP du père²⁰ n'est pas connue, mais des informations complémentaires permettent de savoir que 47,5 % sont chômeurs.

Pour François Sicot²¹ (2005) la notion de « handicap socio-culturel » a été remplacée « par la catégorie diagnostique de troubles du caractère et du comportement » qui « fournit la légitimité médicale à l'orientation des élèves en difficulté ou difficiles ». Il distingue deux populations d'enfants pour qui l'intégration scolaire se pose en termes très différents. D'une part, « un ensemble de situations et d'actions relativement semblables pour des enfants aux « handicaps avérés », ensemble caractérisé par la non-

scolarisation et les stratégies parentales visant à obtenir une scolarité adaptée ou en scolarité en milieu ordinaire » ; d'autre part, « un ensemble constitué d'élèves issus de milieux défavorisés qui connaissent une orientation hors de l'école ordinaire ou vers l'adaptation et intégration scolaire (AIS), voire dans certaines conditions, des processus de déscolarisation ».

Étant donné la surreprésentation de la précarité sociale et économique au sein de cette population exclue de l'école « en raison de difficultés scolaires considérées comme irréductibles à la seule approche pédagogique » ou de « comportements perturbateurs jugés pathologiques », le registre d'actions permettant à ces parents le maintien de leur enfant

■ 19 Le Haut Comité de Santé publique (1999) observe ainsi qu'en ITEP « les rythmes de prise en charge éducative et pédagogique sont très différents et rendent difficile pour les établissements, l'accomplissement d'une de leurs missions essentielles qui sert la réintégration des enfants dans un milieu scolaire ordinaire ».

■ 20 L'Observatoire national de l'action sociale décentralisée (ODAS, 1998) observe ainsi que : « la précarité n'est pas nommée comme facteur explicite de danger pour les enfants, et les travailleurs sociaux, comme dans une réaction datant d'une époque où ils étaient critiqués pour le cadre normatif qu'ils imposaient aux populations défavorisées, en arrivent à ne plus recueillir dans les signalements les données relatives à l'activité professionnelle des parents ».

■ 21 François Sicot a observé pendant 18 mois le fonctionnement du dispositif censé assurer l'intégration scolaire de ces élèves (dans le cadre de l'appel d'offre sur les processus de déscolarisation, voir *La déscolarisation en Haute-Garonne. Rapport à l'école et dispositifs de scolarisation*, 2002).

en milieu scolaire ordinaire est encore plus restreint du fait de la complexité du processus excluant. La déscolarisation peut alors être interprétée comme une forme de résistance passive des parents qui ont donné un accord purement formel.

Opérant un parallèle avec la délinquance des mineurs où, sur la dernière décennie, les mesures de répression ont été durcies, Marine Zecca (2001) observe une augmentation des ITEP, ainsi qu'une progression rapide de la population carcérale des mineurs. Dans le même temps, une conversion « du processus de paupérisation, de désaffiliation, voire d'exclusion dans les banlieues sensibles (et plus silencieusement dans une partie du monde rural) en matière de violence et d'ordre public » a accentué le phénomène. Aussi interroger la notion du « trouble de la conduite et du comportement » seulement en termes techniques et scientifiques « peut être un leurre, car la question est éminemment politique, idéologique, économique... et polémique. Elle est également très pragmatique par ses conséquences sur les trajectoires des enfants et des jeunes ». Le cadre « curatif » des ITEP est également peu enquêté. Alors que se multiplient les travaux sur les risques inhérents aux prises abusives des amphétaminiques, dont la Ritaline au premier plan, il n'existe pas d'études concernant cette question. Ce n'est qu'au détour des entretiens menés que l'auteur a pu mesurer « l'ampleur » du phénomène.

Les structures médico-éducatives

Hormis une récente enquête de la DREES (Espagnol, Prouchandy, 2007) dont sont extraites les différentes informations chiffrées présentées ici, il n'existe pas d'information disponible sur l'origine sociale, la scolarisation et l'insertion sociale et professionnelle des jeunes accueillis dans ces différentes structures médico-éducatives. Seul un rapport de l'IGAS et de l'IGEN (Naves, Gossot, 1999) signale, sans développer, des inadéquations dans les placements en établissements médico-sociaux, l'absence ou l'extrême

faiblesse de la scolarité sans que le handicap des jeunes accueillis puisse le justifier et l'absence des acquis nécessaires pour suivre une formation professionnelle.

En 2006, il était dénombré 2 100 établissements médico-éducatifs (EME) offrant près de 108 000 places et recevant des enfants et adolescents de 0 à 20 ans (sauf prolongation pour finir un cursus pédagogique ou au titre de l'amendement Creton). Ils accueillent les enfants souffrant principalement d'une déficience psychique ou mentale (72 %), de handicap moteur (6 %) ou de polyhandicap (8 %). La majorité sont des garçons (65 % en 2005-2006). Seuls 70 100 enfants et adolescents étaient scolarisés toute l'année, les autres enfants étant pour la plupart scolarisés temporairement au sein de l'EME ou scolarisés hors établissement. Près de 56 % des enfants et adolescents scolarisés toute l'année dans les EME ont entre 11 et 16 ans.

À côté d'autres structures comme les Instituts médico-éducatifs (67 000 enfants), les Instituts d'éducation motrice (6 800 enfants), les Instituts d'éducation sensorielle (10 600 enfants), le secteur sanitaire sous tutelle principale du ministère de la Santé et des Solidarités accueille également près de 15 300 jeunes handicapés dont seulement 6 200 ont suivi une scolarité toute l'année scolaire 2005-2006.

Aussi, Claire Brisset, ancienne défenseuse des enfants, déclarait : « J'ai visité des institutions sous le chapeau « santé publique. J'ai demandé à voir où était la structure éducative au sein de ces établissements. On m'a ouvert la porte d'une classe bien rangée, qui servait uniquement deux fois deux heures par semaine. L'on considère encore que l'éducation des enfants souffrant de pathologie est un appendice dans leur prise en charge. Les enfants en souffrent énormément. » (Brisset, 2006).

La maternité précoce des adolescentes

Un autre motif de sortie du système scolaire concerne les jeunes mères mineures. Hormis une enquête de l'INED (Kafe, Brouard, 2000), il existe peu de données épidémiologiques ni d'enquêtes nationales récentes (qualitatives ou quantitatives) sur la maternité des adolescentes, et les données sur leurs caractéristiques sociales et leurs trajectoires ultérieures sont encore plus rares et toujours éparpillées et parcellaires.

L'enquête concernant « La santé des adolescents » (DREES, 2004) indique qu'en 2001, 4 845 jeunes filles mineures ont eu un enfant ; soit 4,3 sur 1 000 jeunes filles âgées de 15 à 17 ans, ce qui représente un taux un peu plus élevé que

pendant la période 1995-1999 (aux environs de 3,6 naissances pour 1 000). Ce chiffre a fortement décliné puisque cette proportion était de 28 ‰ en 1980. Comparativement, le nombre d'interruptions de grossesse effectuées pour les mineures en 2001 est de 10 153, soit un taux de 9,1 pour ‰ qui a augmenté ces dernières années (7,5 ‰ en 1995).

Des données complémentaires sont fournies par les enquêtes statistiques se rapportant aux bénéficiaires de l'Allocation de parent isolé (API) à partir d'une extraction par tranche d'âge (moins de 20 ans) ou par âge (de moins de 15 ans à 18 ans). Allocation différentielle et d'une durée temporaire (de 1 an à 3 ans selon les situations), l'API est attribuée aux parents isolés qui disposent d'un faible (ou d'aucun) revenu et peut être versée à des adolescentes de moins de 18 ans résidant chez leurs parents (vivre avec ses parents ne constituent pas un obstacle pour la percevoir) ou en foyer maternel.

À partir du fichier CNAF, des analyses statistiques concernant l'ensemble des bénéficiaires de l'API apportent quelques éléments sur la tranche d'âge « moins de 20 ans » (Algava, Avenel, 2001). Ces jeunes mères mineures apparaissent peu scolarisées : sur les 14 000 bénéficiaires âgées de 15 à 19 ans, 30 % seulement sont encore scolarisées (alors que le taux atteint 80 % pour l'ensemble de cette classe d'âge). Les facteurs explicatifs mobilisés sont que la maternité précoce concerne souvent des jeunes filles en difficulté scolaire et le fait d'élever seule un enfant constitue un obstacle à la poursuite des études. Elles perçoivent également le montant le plus élevé de l'API, ce qui suppose qu'elles avaient, avant le versement de l'API, un niveau de ressources personnelles globalement plus faible que l'ensemble des allocataires. Globalement plus démunies, elles sont également plus fréquemment hébergées par leurs ascendants.

À la fin de l'API, et ce, sur la base de l'ensemble des allocataires, près de la moitié d'entre elles basculent au RMI (PLA, 2006). Le fait d'être parent et de ne bénéficier d'aucune ressource

permet en effet de percevoir le RMI avant l'âge de 25 ans. Pour les autres, et surtout concernant les plus jeunes, les contrats en alternance, l'apprentissage et les contrats de qualification sont le plus souvent mentionnés (56,9 % ne possèdent aucun diplôme). Lorsqu'elles ont un emploi, le temps partiel contraint est majoritaire (Belleville-Pla, 2004). La prévalence de ces trajectoires est confirmée par une étude basée sur des données longitudinales provenant d'un panel d'allocataires de Meurthe-et-Moselle (Chaupain-Guillot, Guillot, 2003). Le devenir sur 24 mois, suite à la perception de l'API, de jeunes filles mineures (entre 15 et 18 ans) indique une majorité de parcours marqués par l'inactivité ou le chômage puisque seulement 11,4 % d'entre elles ont travaillé, au total, pendant plus de douze mois, tandis que plus de la moitié (52 %) percevaient le RMI et que 21,2 % d'entre elles ont connu un nouvel épisode d'API. Les caractéristiques individuelles disponibles ne renseignent ni sur le niveau de formation, ni sur le diplôme au moment de la demande d'API. Ce sont des études ciblées sur des effectifs plus restreints qui permettent de mieux cerner certaines caractéristiques sociales de ces très jeunes mères. Ainsi une enquête menée auprès des professionnels de PMI concernant une population de 130 jeunes filles mineures (de 13 à 18 ans) ayant accouché en 2004 (Conseil général du Val-de-Marne, 2007) témoigne que ces grossesses précoces interviennent plus fréquemment dans un contexte familial perturbé, sur fond de plus ou moins grande précarité et de peu d'investissement scolaire. 56 % d'entre elles bénéficiaient déjà d'un suivi antérieur à la grossesse par les services sociaux ou l'Aide sociale à l'enfance. Seules 36 % ont continué leur scolarité jusqu'à la fin de la grossesse, 25 % l'ont interrompu au premier trimestre de la grossesse, 39 % étaient déjà déscolarisées et 13 % n'avaient jamais été scolarisées. L'absence de scolarisation est certainement à relier en partie à l'origine étrangère pour 62 % de ces jeunes filles (38 % d'Afrique et 9 % du Maghreb). Dans 60 % des cas, le jeune père était présent au moment de l'accouchement et apparaissait investi dans un projet de couple.

Une seconde enquête menée dans un service de gynécologie-obstétrique en Seine-Saint-Denis (UZAN, 1998) apporte des données complémentaires en établissant une typologie des adolescentes accueillies lors d'une grossesse précoce (échantillon de 102 adolescentes de 12 à 18 ans). Trois profils ont été établis :

- celui de la très jeune femme mariée ou vivant en couple,

- la grossesse accidentelle d'une jeune adolescente scolarisée vivant chez ses parents,
- la grossesse de l'adolescente en grande difficulté, en échec scolaire et professionnel, en rupture avec la famille.

Dans le premier cas de figure, il s'agit de jeunes femmes étrangères pour qui le mariage précoce est culturel, le désir d'enfant est comparable à celui d'un couple plus âgé autant que l'accueil du nouveau-né. Pour le second cas, la grossesse survient par ignorance des moyens contraceptifs et sa poursuite est prise en concertation avec les parents. Le compagnon est le plus souvent absent. Dans le dernier cas, qui est le plus problématique, la grossesse procure un statut social et ouvre le droit à l'API pendant trois ans (755 euros mensuel). Ce sont souvent des grossesses non suivies et accompagnées de comportements à risques (tabac, drogues, somnifères). Ces adolescentes isolées et immatures sont fréquemment incapables d'élever leur enfant et celui-ci peut-être victime de maltraitements. D'autre part, un comportement différencié lié à la scolarisation est observé quant à la poursuite ou non de la grossesse (le taux de scolarisation est de 58 % lorsque le choix se porte vers l'IVG et de 28 % en cas de grossesse menée à son terme).

Enfin, une approche comparative des maternités précoces au sein des pays de l'OCDE indique qu'elles sont en régression constante depuis trente ans. Néanmoins, ce phénomène est nettement plus important dans les pays anglo-saxons où il est érigé en priorité des politiques sociales. La France se situe au-dessous de la moyenne des autres pays, mais enregistre une augmentation relative des naissances chez les adolescentes âgées de moins de 16 ans. Les jeunes mères vivent essentiellement dans les régions défavorisées marquées par l'exclusion et le chômage (Daguerre, Nativel, 2004). Ce que corrobore la répartition géographique des allocataires de l'API qui n'est pas homogène sur le territoire national et touche plus particulièrement les départements où le taux de chômage et celui du RMI sont supé-

rieurs à la moyenne nationale (notamment le Pas-de-Calais et les Pyrénées-Orientales).

Les orientations des politiques d'accompagnement varient profondément d'un pays à l'autre dans le cadre de l'OCDE. Si partout les pouvoirs publics attirent l'attention sur l'incidence négative des maternités précoces, notamment en termes d'exclusion, et ont comme objectif l'accès à l'autonomie économique, le mode de traitement mis en place par les pays anglo-saxons privilégie la lutte contre la dépendance économique et sociale en refusant la « générosité » de l'État-providence. D'autres pays ont des projets d'intégration au marché du travail qui favorisent la formation, l'apprentissage et la remise à niveau scolaire comme la France et l'Allemagne (Daguerre, Nativel, 2004).

Politiques publiques et sexualité des adolescents

Même par leur caractère restreint, les maternités précoces jouent un rôle de révélateur quant à l'accès à l'information sur la sexualité, ses enjeux et ses risques. L'espace scolaire qui englobe l'essentiel des classes d'âge jusqu'à 16 ans occupe une place stratégique quant à la mise en place d'une véritable politique préventive et d'accompagnement adaptée à la sexualité des jeunes avec une prise en compte des inégalités sociales et culturelles. Malgré une éducation à la sexualité réaffirmée par la circulaire n° 2003-027 du ministère de l'Éducation nationale, l'insuffisance des actions d'informations sur la contraception contribue au taux élevé d'IVG des jeunes mineures. Ainsi en 2005, 12 140 jeunes filles de 15 à 17 ans ont été concernées par une IVG, soit une sur cent, et 850 jeunes filles de moins de 15 ans (Vilain, 2008). Un rapport du Haut Conseil de la population et de la famille (Nisand, Toulemon, 2006) confirme que la politique de prévention par la contraception n'est pas adaptée à la situation spécifique des mineurs, celle-ci présentant plusieurs caractéristiques :

- Une vulnérabilité et une sous-information au commencement de la vie amoureuse, cette situation étant corrélée au milieu social et culturel d'origine (quand le milieu familial peut suppléer à la carence informative, les jeunes filles sont moins exposées à la grossesse non désirée).
- Le besoin de confidentialité, voire de secret autour de la vie sexuelle, amplifié dans certaines situations familiales jusqu'à devenir un impératif vital lorsque la culture ou la religion prohibent toute relation sexuelle en dehors du mariage.
- L'absence ou la faiblesse des ressources financières : si certaines pilules contraceptives sont remboursées à 65 %, d'autres ne le sont pas tout comme le préservatif. Une

visite médicale accompagnée d'un examen gynécologique est nécessaire à la prescription d'un contraceptif.

Les politiques destinées à réduire les inégalités de réussite

Les politiques destinées à réduire les inégalités dans le système éducatif se partagent selon plusieurs axes. Un premier ensemble vise les élèves du secteur primaire identifiés comme étant les plus en difficulté. Leur mise à l'écart dans des classes « spéciales » comme les Groupes d'aide psychopédagogique (GAPP) a été progressivement remplacée par une aide individualisée délivrée par les Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté ²² (RASED) en collaboration avec les enseignants. Plus récemment, la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (avril 2005) a instauré une mesure supplémentaire, le Programme personnalisé de réussite Educative (PPRE), généralisé depuis la rentrée 2007 à toutes les classes, depuis le cours préparatoire jusqu'en quatrième, et concernant tout élève qui « risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin d'un cycle ».

Au niveau du collège, la loi d'orientation de 1989 a supprimé toutes les structures permanentes et particulières dans lesquelles étaient orientés les élèves en difficulté (classes de quatrième et troisième technologiques en collège ou en lycée professionnel) et classes pré-professionnelles. Cependant, il existe encore des classes de quatrième Aide et Soutien (circulaire du 28 janvier 1991) et des classes de troisième d'insertion (circulaire du 20 janvier 1992). En 2004, la création d'une troisième commune à tous les élèves parachève l'unification de l'enseignement au collège avec toutefois le maintien de la troisième d'insertion et la création d'une troisième à option

« découverte professionnelle » mise en place en 2005. L'option découverte professionnelle (DP) de trois heures, proposée dans les collèges, vise à apporter aux élèves une première connaissance du monde professionnel, tandis que l'option DP de six heures, implantée dans les lycées professionnels, est destinée aux élèves scolairement fragiles qui « veulent mieux connaître la pratique des métiers ». Cette dernière vise à « réduire le nombre de jeunes sortants du système scolaire sans qualification » (Note d'information, janvier 2008, MEN-DEPP).

Les politiques d'éducation prioritaires

Un second axe de lutte contre l'échec scolaire se réfère à la mise en place, à partir de 1981, des zones d'éducation prioritaire situées dans des territoires identifiés en difficulté à partir d'indicateurs socio-économiques (taux de chômeurs, d'étrangers, d'allocataires de minima sociaux, de non-diplômés, prise en compte des PCS) et d'indicateurs de non-réussite scolaire (taux de redoublements, de retards scolaires, d'obtention du brevet, faibles scores aux évaluations CE2 - 6^e...). Bien qu'il corresponde à des critères différents, ce zonage est proche de celui des zones urbaines sensibles (ZUS) relevant de la Politique de la ville et concernant les quartiers populaires. Ainsi la presque totalité des établissements scolaires classés ZEP se situent en ZUS. Depuis leur création, une même tendance à l'augmentation s'observe de façon égale pour ces deux catégories de territoires classés prioritaires (le nombre de ZEP fait plus que doubler de 1982 à 1997 passant de 380 à 770²³). En 2005, les ZEP englobent 6 582 écoles, 1 032 collèges, 116 lycées professionnels et 50 lycées général et technologique (MEN, 2006).

L'objectif de la mise en place des ZEP est de « renforcer l'action éducative dans les zones où les conditions sociales constituent un facteur de risque, voire un obstacle pour la réussite scolaire des enfants et des adolescents qui y vivent et donc, à terme, pour leur insertion sociale » afin « d'obtenir une amélioration significative des résultats scolaires des élèves notamment des plus défavorisés ». Plusieurs plans de relance (1990, 1997, 2006) amèneront des repositionnements comme la refonte de la carte des ZEP en 1997 accompagnée d'une augmentation des moyens et la mise en place de nouveaux dispositifs (les contrats de réussite et les réseaux d'éducation prioritaire). En 2006, un renforcement des dispositifs d'aide pédagogique est mis en place en fonction des difficultés rencontrées dans les établissements sur

■ 22 Les équipes RASED sont constituées d'enseignants spécialisés chargés des aides à dominante pédagogique ou rééducative et d'un psychologue.

■ 23 En 2003, 21,4 % des collégiens sont scolarisés en ZEP contre 14,8 % en 1995 (Géographie de l'école, 2005).

la base d'une réorganisation de la carte de l'éducation prioritaire qui distingue plusieurs niveaux d'action. Le collège devient l'unité de référence du réseau qu'il crée avec les écoles élémentaires et maternelles d'où proviennent ses élèves. Sur ce modèle, en remplacement des réseaux existants dans l'éducation prioritaire, 249 réseaux ambition-réussite (RAR) sont créés, tandis qu'un autre niveau, dénommé « réussite scolaire », englobe, d'une part, des établissements caractérisés par une plus grande mixité sociale avec des moyens maintenus et, d'autre part, des collèges appelés à sortir du dispositif ZEP dans les trois ans mais bénéficiant, jusqu'à la rentrée 2007, de moyens spécifiques (circulaire n° 2006-058, Bulletin officiel n° 14, 2006).

Le dispositif « ambition réussite »²⁴, qui se traduit par une concentration de moyens, est destiné aux collèges et écoles accueillant les élèves confrontés aux plus grandes difficultés scolaires et sociales. Une attention particulière est prêtée aux parcours de l'école au collège en apportant une aide personnalisée et précoce aux élèves les plus en difficulté. L'action des RAR s'inscrit dans une dynamique de projet qui encourage l'expérimentation pédagogique. Un accompagnement éducatif est proposé après la classe aux collégiens volontaires. Les élèves en ayant besoin peuvent bénéficier d'actions d'aide ou de soutien. Le passage CM2- sixième doit pouvoir s'appuyer sur une étroite liaison pédagogique entre les deux degrés. L'importance du partenariat école-famille est de nouveau rappelé à travers une série de démarches comme l'organisation de rencontres régulières, la mise à disposition d'une salle à l'intérieur de l'éta-

blissement, des permanences d'associations de parents et des cours d'alphabétisation.

Cette nouvelle étape fait suite à un bilan contrasté des résultats obtenus par l'éducation prioritaire. Plusieurs évaluations dont celles menées par l'INSEE (Benabou, et al. 2005), le ministère de l'Éducation nationale (2001, 2006) ou des travaux de chercheurs (Kherroubi, Rochex, 2002) mettent en évidence les limites des résultats escomptés par la politique²⁵ dite de « discrimination positive ». Entre autres, celle-ci n'a eu aucun effet significatif sur la réussite des élèves mesurée par les résultats aux évaluations nationales, le taux de réussite au brevet des collèges et l'accès en seconde générale et technologique. Les écarts à la moyenne nationale se maintiennent à des taux de réussite inférieurs qui sont encore plus accentués dans les zones en grande difficulté. Le classement ZEP accroît l'absence d'hétérogénéité sociale par des stratégies d'évitement des familles les moins captives, entraînant une baisse du nombre d'élèves. Néanmoins, l'analyse qualitative du rapport Moisan-Simon (1997) fournit des éléments explicatifs quant aux performances observées. En comparant les ZEP entre elles et non par rapport à l'ensemble du territoire, les auteurs montrent pourquoi certaines ZEP réussissent mieux que d'autres. Cette meilleure réussite se réfère à un cumul complexe de facteurs qualitatifs où la stabilité et l'expérience, la formation continue des équipes enseignantes, le partenariat entre les différents acteurs locaux, le pilotage étroit du projet pédagogique et sa coordination par l'Inspection, les échanges réguliers avec les parents de milieu populaire sont des éléments décisifs.

Parallèlement, un ensemble d'actions compensatoires initiées par la Politique de la ville et relayées par les collectivités territoriales ont été successivement mises en œuvre en ciblant les quartiers populaires et les publics en grande difficulté (aide aux devoirs, activités périscolaires sportives ou culturelles). À partir de 1998, le Contrat éducatif local (CEL) fédère les dispositifs éducatifs hors temps scolaire qui recouvrent une grande variété d'initiatives.

Il englobe la « veille éducative » créée en 1999, qui a comme mission l'accompagnement des élèves en risque de décrochage scolaire en s'appuyant sur une mise en réseau des acteurs éducatifs.

Les CEL dépendent administrativement des instances municipales sur la base d'un engagement de trois ans et d'un accord entre l'État, les collectivités locales et l'Éducation natio-

■ 24 À la rentrée 2006, 249 collèges et 1715 écoles sont en réseaux « ambition-réussite ».

■ 25 Les moyens supplémentaires alloués à l'éducation prioritaire se traduisent en moyenne par une baisse de deux élèves par classe et une augmentation des coûts de fonctionnement de 10 à 15 %. Ce différentiel de moyens financiers apparaît peu élevé face à l'ampleur et à la concentration des difficultés qui discriminent les établissements concernés.

nale. La multiplicité de ces dispositifs et leur accumulation engendrent une complexité dont il est difficile de rendre compte tant ces actions recoupe une diversité d'interventions, d'acteurs et du temps ciblé. Une mise en cohérence locale des dispositifs est introduite par la création du Projet éducatif local (PEL) permettant de mieux les adapter au contexte partenarial de chaque territoire tout en mutualisant les expériences en cours.

La loi de programmation pour la cohésion sociale (janvier 2005) institue le Projet²⁶ de réussite éducative (PRE). Prévu sur une période de cinq ans, ce nouveau dispositif est administré dans le cadre du Contrat éducatif local et modifié, par une approche différente, la politique compensatoire antérieure.

L'accompagnement individualisé de l'élève en difficulté devient central et doit appréhender l'ensemble des problèmes auxquels celui-ci est confronté autant au niveau de la santé, que du scolaire et du social. Cette approche globale est confiée à une équipe de réussite éducative pluridisciplinaire qui se coordonne et intervient sur différents volets (scolaire, socio-éducatif, médico-social, aide à la parentalité). Ce nouveau dispositif promeut l'insertion éducatif quand l'éloignement de l'élève de son lieu de vie paraît indispensable. Le partenariat est élargi par la cooptation d'autres acteurs institutionnels comme la CAF, le Conseil général, la sous-préfecture à la Ville, l'Acisé... Dans cette nouvelle configuration, l'Éducation nationale n'est plus l'entité

centrale et autocentrée, mais l'une des composantes d'un ensemble systémique (Goepfert, 2006).

Afin de prévenir et traiter le grand échec scolaire, cette politique concentre²⁷ financements et moyens importants sur les territoires les plus en difficulté par la mise en place d'une équipe de réussite éducative pour chaque réseau « ambition-réussite » accompagné d'un pilotage étroit et partagé entre la Politique de la ville et l'Éducation nationale et prévoit une évaluation régulière des résultats²⁸ obtenus.

On peut donc dire que le système éducatif continue à produire, il est vrai de moins en moins, des jeunes non qualifiés. Il est maintenant admis que ce sont lors des premières années de scolarisation qu'il est primordial d'agir pour éviter que ces jeunes terminent leur scolarité « sans rien ». De la même façon, pour les jeunes sortants, les politiques publiques se sont multipliées depuis la montée du chômage des jeunes dans les années 1970.

L'EMPILEMENT DE MESURES DES POLITIQUES PUBLIQUES D'INSERTION DEPUIS 1970

Les dispositifs destinés aux jeunes « en difficulté » se sont développés de façon continue depuis les années 1970. Ils ont créé le nouvel espace de « l'insertion » qui a bouleversé les limites entre la formation et l'emploi et contribué à une dérégulation des règles du marché du travail. Un temps de latence s'est progressivement développé entre la fin de la scolarité obligatoire à 16 ans et l'obtention d'un emploi stable. Mais cet espoir d'un « vrai emploi » semble de plus en plus illusoire pour un certain nombre de jeunes parmi les non-qualifiés et non-diplômés d'autant que se développe la précarité de l'emploi d'une grande partie de la population active. Ainsi, de façon plus ou moins transitoire, ces jeunes alternent périodes de chômage (ou d'inactivité) avec diverses actions de formation, des emplois aidés et plus rarement de véritables emplois, lesquels sont le plus souvent de courte durée.

Cette juxtaposition de dispositifs construite au gré des changements politiques a tendance à faire apparaître le problème comme constamment nouveau et les solutions proposées toujours plus originales et efficaces. Mais le calendrier électoral à court terme ne coïncide pas avec les besoins d'une politique à long terme répondant à l'ampleur des problèmes de

■ 26 Le PRE relève du volet éducatif du Contrat urbain de cohésion sociale (qui fait suite au Contrat de ville à partir de 2007). 490 CUCS ont été signés en 2007 et la création de 750 équipes de réussite éducative est prévue d'ici 2009.

■ 27 Ce déplacement de moyens, substitué à un éparpillement financier qualifié de « saupoudrage », implique aussi une moindre prise en charge de la difficulté scolaire en dehors des CUCS.

■ 28 La communication par l'Éducation nationale d'un ensemble d'indicateurs scolaires au pilotage local de la réussite éducative et à l'Observatoire national des zones urbaines sensibles (ONZUS) illustre un cap important et s'inscrit en rupture d'un fonctionnement antérieur où les indicateurs de la base ICOTEP restaient confidentiels.

cette fraction de la population jeune. Déjà, en 1987, Jacques Denantes écrivait : « Depuis dix ans, le chômage des jeunes est sans cesse évoqué dans la presse et dans les discours. Chaque nouveau gouvernement l'inscrit en tête de son programme, chaque ministre responsable donne son nom à un dispositif auquel chaque année le budget de l'État affecte de l'ordre de dix milliards de francs ». En 2006, un rapport au Sénat (André, 2006) attire d'emblée l'attention sur le fait que « tous les Premiers ministres, lors de leur entrée en fonction, consacre une partie substantielle de leur déclaration de politique générale à la Politique de la ville et aux quartiers en difficulté » et que par ailleurs « ce domaine est l'un de ceux qui a suscité le plus grand nombre d'études, de colloques savants et une littérature des plus abondantes ».

Les six mois de débats lors du « Grenelle de l'insertion » (novembre 2007 - mai 2008) ont eu le mérite de permettre à l'ensemble des acteurs de l'insertion de dialoguer. Mais les préconisations auxquelles ils ont abouti, en dehors de la « mise au centre » des bénéficiaires, reprennent une grande partie des injonctions déjà formulées auparavant : accompagnement global (social et professionnel) avec comme priorité l'emploi, guichet unique, référent unique, contrat unique, nécessaire coordination entre les partenaires..., ce qui conduit à se demander si, au-delà d'un accord en grande partie commun entre les différents instances concernées, ce n'est pas leur mise en œuvre qui relève de l'impossible.

Ces mesures publiques qui « s'empilent, naissent et meurent souvent au gré des changements politiques » (Lefresne, 2003) peuvent être classées selon trois logiques distinctes : formation en centre de formation, alternance entre formation en centre et en entreprise, contrats aidés des secteurs marchands ou non

marchand avec un allègement ou une exonération des cotisations sociales pour les employeurs, sans formation obligatoire. Les formes de ces dispositifs, leurs buts, leur lien avec l'acquisition d'une qualification professionnelle et, a fortiori, avec l'organisation du travail dans l'entreprise, leurs durées, leurs cadres juridiques, leurs financements, leur sélectivité sont divers. Par ailleurs, la plupart sont destinés à la tranche d'âge 16-25 ans et, quelquefois, à l'ensemble des publics (jeunes et adultes) en difficulté. Discerner, parmi ces dispositifs, la part des 16 à 18 ans est difficile et même parfois impossible.

Depuis les années 1970, une cinquantaine de mesures, dispositifs, structures peuvent être recensés (cf. annexe I). Une vingtaine d'entre eux sont des contrats donnant lieu à des exonérations de charges sociales pour les entreprises, une dizaine est spécifiquement destinée aux jeunes de 16 à 18 ans ; une douzaine est réservée aux jeunes de plus de 18 ans. Cette répartition par tranches d'âge, les changements de bénéficiaires (selon les années) de certaines mesures encore en cours sont symptomatiques du flou entourant la période des 16-18 ans.

La présentation chronologique²⁹ de ces mesures en indique le foisonnement au point que les acteurs associatifs ou institutionnels (dont le nombre³⁰ s'est multiplié) s'y perdent eux-mêmes.

Les différents ministères concernés

- Le ministère de l'Éducation nationale avec, à partir de 1971, les GRETA ; de 1986 à 1996, le DIJEN (Dispositif d'insertion des jeunes de l'Éducation nationale) transformé en 1996 en MGIEN ou MGI (Mission générale d'insertion de l'Éducation nationale) ainsi que les dispositifs de Validation des acquis (DAVA et CAVA).
- Le ministère de la Justice. En 1990, la PJJ remplace l'Éducation surveillée créée en 1945. Elle prend en charge, par un accompagnement éducatif sur décision judiciaire, l'insertion sociale et professionnelle des mineurs et des jeunes majeurs en danger ou incarcérés.
- Le ministère de la Défense avec ses Centres d'éducation renforcés
- Le ministère de l'Agriculture dont dépendent les Maisons familiales rurales (MFR).
 - Le ministère du Travail et ses structures déconcentrées. Entre 1983 et 2002, la DIJ (Délégation Interministérielle pour l'insertion des jeunes), qui coordonne l'action des Missions locales et des PAIO, est placée sous son autorité.

■ 29 Voir sur le site de la revue leur liste descriptive.

■ 30 La décentralisation de la Formation professionnelle des jeunes dans les Régions (en 1994, pour les actions qualifiantes ; en 1998, pour les actions pré-qualifiantes) a augmenté d'autant le nombre des intervenants.

- Le ministère de la Jeunesse et des Sports...

Font également partie des acteurs :

- Les Chambres consulaires (Chambre des métiers, de commerce) pour le CFA.
- L'Aide sociale à l'enfance (ASE), qui dépend du Conseil général, accompagne les jeunes jusqu'à 21 ans quand l'équilibre familial est gravement menacé par des difficultés sociales.
- Les associations de prévention spécialisées.
- Les organismes de formation comme l'AFPA (et de nombreuses autres structures).
- Les associations
- Le champ de l'insertion par l'activité économique (IAE) dont les Ateliers et Chantiers d'insertion (ACI), les Associations intermédiaires (AI), les Entreprises d'insertion (EI) et les GEIQ (Groupement d'employeurs pour l'insertion et la qualification) et les régies de quartier.
- Les entreprises (dont les GEIQ).

Actuellement, plusieurs contrats³¹ sont ouverts aux jeunes entre 16 et 18 ans :

- *Le Contrat d'apprentissage*, dont la dernière modification la plus notable est issue de la loi du 31 mars 2006 qui autorise les mineurs (à partir de 14 ans) à accéder à un contrat d'apprentissage dénommé « Formation apprentis junior ». Les CFA n'étant pas organisés pour l'accueil des jeunes handicapés, la multiplication des CFAS (Centre de formation spéciale) paraît indispensable.
- *Le Contrat d'insertion dans la vie sociale (CIVIS)* n'est pas un contrat de travail. Il s'adresse aux jeunes de 16 à 25 ans révolus rencontrant des difficultés particulières d'insertion professionnelle. Il a pour objectif l'organisation des actions nécessaires à la réalisation de leur projet d'insertion dans un emploi durable. Ce contrat est conclu avec les Missions locales ou les PAIO. Le CIVIS dit « de droit commun » s'adresse aux jeunes dont le niveau est inférieur au BAC +2 non validé. Le CIVIS dit

« renforcé » s'adresse aux jeunes sans qualification. Il est également prévu l'accès des jeunes en Institut médico-éducatif (IME) aux Mesures CIVIS.

- *Le Contrat d'accompagnement vers un emploi (CAE)*, qui vise à répondre à des besoins collectifs non satisfaits, est destiné à tout public en difficulté. Il concerne, surtout pour les jeunes de bas niveau de qualification (BNQ), le secteur non-marchand et peut se combiner avec des contrats d'apprentissage ou de professionnalisation.
- *Le Pacte junior* est un mode de recrutement, sans concours, pour des emplois de catégorie C dans la fonction publique d'État ou territoriale ainsi que la fonction publique hospitalière.
- *Le contrat de professionnalisation* s'adresse à tous les jeunes âgés de 16 à 25 ans révolus, mais aussi aux demandeurs d'emploi âgés de 26 ans et plus. Son objectif est de leur permettre d'acquérir une qualification professionnelle et de favoriser leur insertion ou réinsertion professionnelle. Ce contrat ouvre droit pour l'employeur, pour certaines embauches et dans certaines limites, à une exonération des cotisations sociales patronales. Il est également prévu que l'entreprise reçoive une subvention forfaitaire pour l'emploi d'un jeune handicapé.

Nous présenterons d'abord la succession des mesures d'accès direct à l'emploi par l'allègement des coûts salariaux dans les secteurs marchand et non marchand puis les actions de formation et d'accompagnement (et leur évolution vers une plus forte territorialisation). Enfin parmi les mesures plus spécifiquement destinées aux jeunes de 16-18 ans, certaines actions conjuguent – en coordination avec l'entreprise et à travers une négociation des postes de travail – une formation en situation de travail accompagnée d'une découverte des métiers et d'une formation générale.

La permanence de l'accès direct à l'emploi par l'allègement des coûts salariaux

Ces dispositifs sont des contrats de travail assortis ou non d'une obligation ou d'une possibilité de formation. Aucun de ces contrats n'est réservé spécifiquement aux jeunes de 16-18 ans. Selon leur âge, le type de contrat et leur niveau de formation, les rémunérations des bénéficiaires correspondent à différents pourcentages du Smic.

Le contrat d'apprentissage

Le contrat classique, permanent depuis 1966, est le contrat d'apprentissage. Préparé en

■ 31 Cf. Note en annexe de C. Tapin Reboul, sur le statut juridique des différents contrats de travail.

Centre de formation d'apprentissage (CFA) ou en Lycée professionnel (LP), il concerne une majorité de jeunes de 16 à 20 ans. L'apprentissage est un moyen pour les jeunes en échec scolaire de rester en formation initiale après le collège, mais il n'a pas pour autant vocation à accueillir les « mauvais élèves » ; il prépare essentiellement au CAP. Des incitations au développement de l'apprentissage sont relancées régulièrement (comme en 2006, le Contrat d'apprentissage junior, accessible entre 14 ans et 16 ans).

Les contrats aidés

D'autres dispositifs se sont succédé afin de favoriser l'embauche en exonérant les entreprises des charges sociales. Ils sont pour la plupart destinés aux 16-25 ans, mais leur accès s'est progressivement restreint aux plus de 18 ans et aux plus qualifiés d'entre eux.

1975 : les Contrats emploi-formation consistent en une aide financière pour les entreprises qui dispensent une formation aux jeunes embauchés, avec des incitations temporaires à la création d'emploi. À partir de 1983, ils seront réservés aux 18-26 ans.

1977-1981 : les trois « Pactes nationaux pour l'emploi » permettaient soit des exonérations des charges sociales et patronales, soit des stages de formation pour acquérir une qualification. De Pacte en Pacte, les durées prévues pour les stages en entreprise seront de plus en plus courtes.

1984 : avec l'opération « Nouvelles Qualifications » (NQ), initiée par B. Schwartz, ont été en place le « Contrat de formation en alternance » pour les jeunes de 16-18 ans et 18-25 ans, le Stage d'initiation à la vie professionnelle (SIVP), avec dérogation pour les 16-18 ans, le « Contrat de qualification » (CQ), « Contrat d'adaptation » (CA).

1984-1990 : les « Travaux d'utilité collective » (TUC) en proposant une expérience professionnelle à mi-temps (de trois mois à un an), dans le secteur non marchand sans formation obligatoire, inaugurent l'appel au secteur non marchand. Durant la même période, les « SIVP » étaient considérés comme les « TUC

du secteur marchand ». Ces deux dispositifs ne relevaient pas du système de formation (initiale ou professionnelle) et ne donnaient pas lieu à la signature d'un contrat de travail. Destinés d'abord aux 16-18 ans puis, dès 1985, étendu aux moins de 25 ans et, en 1992, supprimés pour les moins de 18 ans, les jeunes concernés étaient stagiaires de la formation professionnelle, inscrits à l'ANPE. Les TUC ont été un dispositif répondant à une situation d'urgence (accroissement du chômage des jeunes).

1986-1987 : deux « Plans successifs d'urgence pour les jeunes » instaurent également des exonérations pour les entreprises (comme en 1991, pour la mesure « Exo jeunes »).

1993 : mise en place d'une prime d'État et d'un crédit d'impôt pour l'embauche de jeunes inscrits en Formation par l'alternance.

1989-2008 : le « Contrat emploi solidarité » (CES) est destiné aux 16-26 ans ayant au plus un diplôme de niveau V. Il donne lieu à la signature d'un contrat de travail dans le secteur non marchand et remplace les TUC qui fonctionnaient sans contrat de travail. De 1990 à 1993, le nombre de jeunes recrutés en CES diminuent (de 63 % à 32 %) au bénéfice des plus de 25 ans.

2002 : le « Contrat jeune en entreprise » (CJE) est destiné aux 16-25 non qualifiés ; il relève du secteur marchand et concerne surtout, de fait, une majorité d'hommes diplômés.

2003 : le « Contrat de professionnalisation » est un contrat de travail en alternance qui remplace les contrats de qualification, d'orientation et d'adaptation dans le secteur marchand. D'une durée de six à douze mois, il concerne les jeunes et les adultes. Les jeunes de niveau V bis et VI représentent 10 % environ de ces contrats en 2005 et les jeunes de 16 et 17 ans, environ 5 % des contrats en 2005-2006.

2005 : le « Contrat d'accompagnement vers un emploi » (CAE) vise à répondre à des besoins collectifs non satisfaits dans le secteur non marchand. Il concerne tout public en difficulté et, surtout pour les jeunes, il peut être doublé d'un contrat d'apprentissage ou de professionnalisation. Le « contrat d'avenir » est réservé aux allocataires des minima sociaux (dont les jeunes bénéficiaires de l'API). Les employeurs concernés sont ceux du secteur non marchand et vise également à répondre à des besoins collectifs non satisfaits.

Différents contrats n'ont concerné que les jeunes de plus de 18 ans. En 1995, le « Contrat de retour à l'emploi » (CRE), créé pour les adultes en même temps que le CES, est remplacé par le « Contrat initiative emploi » (CIE). De 1997

à 2003, le « Programme NSEJ », connu sous l'appellation « Emploi jeune », a exclu les non-diplômés. Le « Contrat d'insertion professionnelle » (CIP) a été retiré. Jamais appliqué, le « Contrat première embauche » (CPE) réservé aux jeunes de moins de 26 ans a été supprimé en juin 2008, suite au mouvement de protestation que son annonce avait entraîné.

Effets d'aubaine et de substitution?

Ces contrats ont été souvent critiqués comme suscitant des effets d'aubaine ou de substitution (Eyssartier, Gautié 1996) pour les entreprises qui ne recrutent avec ces mesures que des salariés qu'elles auraient embauchés de toute façon, ayant ou non le même profil. L'allègement des charges procuré constitue ainsi une aubaine pour l'employeur. Ils ont entraîné, pour certains d'entre eux, de fortes réactions parmi les jeunes concernés (manifestations, coordination comme « Génération Précaire », etc.). Subventions pures à l'emploi ou exonération de charges sociales patronales avec une contrepartie en formation, ces contrats contribuent peu à la qualification des jeunes, étant de courte durée, sans validation d'acquis et souvent réservés aux plus qualifiés d'entre eux.

Ci-dessous les contrats les plus utilisés.

L'apprentissage

Bien que classé parmi les contrats aidés parce qu'il donne lieu à des exonérations pour les entreprises, le contrat d'apprentissage a un statut à part, en raison de sa permanence depuis 1966, de sa forte structuration, en particulier dans les CFA, et du nombre important de jeunes concernés, en particulier parmi les jeunes sortants entre 16-18 ans (majoritairement des garçons).

Si la proportion des « 16-18 ans » baisse légèrement parmi les apprentis, elle concerne presque la moitié d'entre eux : de 49,6 % en

2004 à 46 % en 2006 de jeunes de 15 à 17 ans ; de 44 % à 40 % de jeunes de niveaux V bis et VI (Sanchez, 2008). Ceux-ci perçoivent (entre 16-17 ans) comme salaire minimal net, exonéré de l'impôt sur le revenu, 25 % du Smic la première année, 37 % l'année suivante et 53 % la troisième année. Dans un contexte où les lycées professionnels ont moins d'élèves, il est observé la prégnance et l'importance de l'apprentissage. En 2000, les CFA préparent 69 % des CAP (Moreau, 2005).

À partir de 1993, l'apprentissage devient une composante du système éducatif. L'État en acquiert la maîtrise technique, réglementaire et législative (ministères de l'Éducation nationale, de l'Agriculture et du Travail). Depuis la décentralisation, la Région coordonne, planifie sa mise en œuvre et finance son développement ; les Chambres consulaires assurent le fonctionnement de nombreux CFA. En ce qui concerne les jeunes handicapés, ils peuvent être formés, au niveau V, dans des CFA ordinaires et bénéficier d'un accompagnement sous-traité avec différents organismes de droit commun ou d'un suivi par les SESSAS (aussi appelés SESSAS-Pro) qui épaulent ces jeunes lors de leur formation si nécessaire.

Ils peuvent également suivre leur formation dans un CFA spécialisé ³² (CFAS) pour jeunes handicapés grâce à un partenariat avec les Instituts médico-éducatifs suite à une préformation en SIFP (Section d'initiation et de première formation professionnelle) qui ont pris la suite des Impros.

Le Contrat de qualification

Les deux contrats aidés les plus utilisés (CQ et CES) sont actuellement remplacés par le Contrat d'accompagnement vers l'emploi (CAE) et le contrat de professionnalisation. L'année 1985 est une date importante dans la politique de l'emploi avec le début des dispositifs de formation en alternance. Le SIVP, mesure contestée, a fait l'objet d'une « moralisation » visant à corriger les abus. Le Contrat de qualification atteint un public relativement plus diversifié mais concerne peu de jeunes de moins de 18 ans (en particulier parmi les non-qualifiés et non-diplômés) : « En 1999, 57 % des jeunes recrutés en CQ avaient un niveau supérieur ou égal au baccalauréat (50 % en 1994) et seulement 10 % n'avaient pas atteint le CAP » (Lefresne, 2003). Ce sont surtout les petites entreprises qui s'enga-

gent dans l'apprentissage et la formation en alternance : 85 % des apprentis sont embauchés par des entreprises de moins de 50 salariés et 65 % par des entreprises de moins de 10 salariés.

■ 32 Cependant les taux régionaux de ces jeunes suivis en CFAS est de 9 places pour 100000 habitants et le nombre de jeunes handicapés en apprentissage reste très faible (1765 demandes en 2006).

Le CES

Le CES qui « a touché des publics plus vulnérables » est, en 1993, « la mesure d'aide à l'insertion professionnelle la plus utilisée ». Remplaçant le dispositif TUC « qui avait fait son temps », il n'introduit pas de rupture fondamentale, excepté deux différences notables : « l'existence d'un contrat de travail et d'une rémunération égale au Smic, l'ouverture à un public adulte qui n'avait pas droit aux TUC. Mais le champ des employeurs potentiels et réels reste le même. Les activités confiées aux personnes en CES ou en TUC n'ont pas varié. Ces deux mesures de traitement de masse du chômage ne sont ni un stage de formation ni un véritable emploi et affichent les mêmes objectifs d'aide à l'insertion et de réponses aux besoins collectifs non satisfaits » (Defauquet et al. 1993).

Un piétinement des actions de formation et d'accompagnement vers l'emploi

Dès les premières expériences de « formation vers l'emploi » des jeunes chômeurs, dont le nombre augmente à partir du début des années 1970, se dessine une préfiguration du devenir ultérieur des dispositifs jeunes. Un même socle de démarches, qui resteront présentes par la suite, est alors élaboré. Ainsi, les actions Giffard et Granet (Dubar, 1987), par leur financement, s'inscrivent dans les procédures régissant la Formation professionnelle continue (FPC) et les jeunes concernés en ont le statut. Les entreprises sont associées et la formation en alternance devient une règle pédagogique permanente. Par la définition de sept publics jeunes différents, ces actions introduisent les premières distinctions entre insertion sociale et insertion professionnelle. Elles se répartissent en sept types de stages où les parts d'(auto-)orientation, de préformation et de qualification varient en vue d'une re-scolarisation vers l'enseignement technique, d'un accès soit à la formation professionnelle, soit à la vie active ou d'une « récupération sociale » pour les jeunes rencontrant le plus de difficultés. Les dispositifs ultérieurs seront organisés selon les différentes formes

et priorités que prendront des « piliers » comme l'orientation et le lien avec l'entreprise, l'accompagnement, la remise à niveau et le partenariat nécessaire à la mise en place des actions.

Les caractéristiques des principales mesures destinées aux jeunes de 16-18 ans

Les mesures plus spécifiquement réservées aux jeunes de 16-18 ans insistent davantage sur la période d'orientation, de découverte des métiers, en prenant acte de leurs difficultés et refus de la scolarité où « le stage en entreprise prend souvent figure d'un rite d'initiation : transition entre l'adolescence et l'âge adulte, vécue comme un baptême du feu » (Denantes, 1987).

Le « dispositif 16-18 ans » de 1982 y occupe une place privilégiée : il se focalise sur la fraction la plus démunie de cette classe d'âge et insiste avant tout sur la formation, rompant avec les logiques d'un certain nombre des « stages-parking » l'ayant précédé. Le Rapport Schwartz distingue les jeunes de 16-18 ans de ceux de 18-21 ans. Les propositions concernant les 16-18 ans ont comme but de leur garantir une qualification professionnelle et sociale de qualité (facilitée par l'introduction des nouvelles technologies dans la formation).

La description faite des jeunes de cette tranche d'âge est toujours d'actualité. Si la part d'élèves scolarisés est plus importante aujourd'hui (un élève sur trois avait, en 1980, quitté l'école, contre 94,5 % de scolarisés en 2005), la situation de ceux qui sont sortis du système éducatif est proche : majoritairement en apprentissage, 30 % étaient au chômage et la plupart se trouvaient dans des situations non stabilisées. Au final, 200 000 jeunes de moins de 18 ans avaient un statut précaire.

Préconisant une pédagogie de la réussite, ce dispositif « 16-18 ans » a proposé l'alternance pédagogique, la validation et la capitalisation des acquis, la négociation pour aboutir à un contrat de qualification professionnelle et sociale (CQPS-B, Niveau V) dans le cadre des lycées professionnels et de l'apprentissage. L'animation et la coordination de ce dispositif ont été confiées aux Missions locales. La réédition de ce rapport (2007) en montre toute l'actualité. Schwartz y appelle à la réalisation d'un état des lieux par « tous ceux qui prennent part à l'insertion, accompagnateurs et accompagnés : il s'agit, plus encore qu'en 1981, d'une nouvelle façon de poser les problèmes plus que d'une suite de dispositions immuables », tout en tenant compte de l'attitude des jeunes face à l'avenir et en les écoutant.

Deux structures d'accueil pour l'orientation des jeunes

Actuellement et depuis de nombreuses années, les jeunes peuvent s'orienter (ou être orientés) vers deux structures principales: la Mission générale d'insertion de l'Éducation nationale (MGI) et les Missions locales (ML).

- *La Mission générale d'insertion de l'Éducation nationale (MGI)*

Elle a été précédée par les équipes JED (Jeunes en difficulté) qui, dès 1982, intervenaient en soutien méthodologique auprès des équipes pédagogiques et par le DIJEN, entre 1986 et 1996. Ces mesures répondaient au constat suivant: « L'échec scolaire est devenu un problème de l'institution et non le fait de « mauvais élèves » (Commissariat général au plan, 1993). La MGI s'adresse à tous les jeunes de plus de 16 ans sortis du système éducatif depuis moins d'un an et sans solution de formation ou d'insertion socioprofessionnelle, quel que soit leur niveau de qualification. Elle doit leur faciliter l'accès à la formation et à la qualification professionnelle, les accompagner à leur sortie du collège vers une insertion stabilisée en liaison avec les partenaires du réseau public de l'insertion des jeunes.

L'essentiel des actions est destiné aux jeunes sortis sans qualification. Ce sont, en 1986, les « Sessions d'information et d'orientation » (SIO); puis, depuis 1985, les « Cycles d'insertion pré-professionnelle en alternance » (CIPPA), implantés dans les collèges (remise à niveau et stages en entreprise à visée d'orientation et d'emploi) et répartis de façon inégale selon les régions. En 1987, un flux annuel d'environ 5000 élèves de moins de 18 ans (en majorité de niveau VI) a suivi ce dispositif. Celui-ci peut être prolongé, depuis 1992, d'une formation intégrée (FI) en vue d'un CAP en trois ans. En 1989, l'« Itinéraire personnalisé d'accès à la qualification et au diplôme » (ITHAQUE) propose un parcours vers une formation qualifiante par une reprise de contact avec l'établissement d'origine (ou le CIO, les ML et les PAIO). C'est principalement l'inscription en CIPPA qui peut permettre à quelques-uns de

ces jeunes de trouver une place dans les spécialités peu demandées des lycées professionnels (Simonin 1989; Mathey-Pierre, 2006). Pour 2005-2006, les plus de 16 ans en contact avec la MGI sont le plus souvent des élèves en lycée professionnel ayant atteint les classes terminales du BEP ou du CAP (Direction générale de l'enseignement secondaire, 2007).

Le « Programme nouvelles chances » existe depuis 1999. Son annonce officielle par le ministère de l'Éducation nationale désigne davantage une direction politique, un soutien et une valorisation des dispositifs existants pour la construction de parcours « cousu main » en direction de chaque élève en difficulté, que de nouvelles mesures. Il s'appuie sur les classes de quatrième « Aide et Soutien », sur les classes de troisième d'insertion, les classes relais et sur les dispositifs de la MGI avec un développement des formations intégrées (parcours qualifiant individualisé d'une durée de trois ans avec un accompagnement conjoint de l'école et de l'entreprise). Ce programme préconise le développement du partenariat entre la MGI, les LP et les CFA, mais aussi avec les entreprises, les régions, les ML et PAIO, la PJJ et l'ASE, le ministère de la Ville. Il recommande la mise en lien avec les besoins des bassins d'emploi, une meilleure (re)connaissance de la MGI et l'enrichissement des modalités de certification

- *Les Missions locales et les PAIO*

En 1981, le rapport de B. Schwartz marque une étape décisive dans l'histoire de l'insertion des jeunes. Il officialise l'idée d'un accompagnement global vers l'emploi qui doit prendre en compte l'ensemble des problèmes rencontrés par les jeunes: difficultés familiales, administratives, linguistiques, de santé ou de logement. C'est à partir de sa publication que la notion « d'insertion professionnelle et sociale des jeunes » sera utilisée. Ainsi, un rapport de l'Éducation nationale (Dubreuil, 2005) précise que l'objectif de 100 % de sortants du système scolaire avec une qualification ne pourra être atteint qu'en traitant les grandes difficultés sociales de certains jeunes. Ce constat reste donc toujours d'actualité.

Les missions locales (ML) et les Permanences d'accueil, d'insertion et d'orientation (PAIO) ont été créées en 1982 (avec la participation des communes) par la Délégation interministérielle à l'insertion des jeunes (DIJ) suite au rapport Schwartz qui préconisait une politique reposant à la fois sur des structures locales, transversales et partenariales. Ce sont des structures de droit privé, financées majoritairement sur fonds publics et engagées dans la

mise en œuvre de la politique publique d'insertion sociale et professionnelle des jeunes. Conçues pour s'occuper des jeunes les plus défavorisés, elles exercent ces fonctions au niveau d'un bassin d'habitat et d'emploi et sont composées de personnels mis à disposition (Éducation nationale, ANPE, AFPA, associations...). Ces conseillers professionnels font un travail de diagnostic, de prescription et d'accompagnement des jeunes tout au long de leur « parcours d'insertion ». Ce métier n'a été reconnu qu'en 2001 avec la signature d'une première convention collective. Certaines équipes se renforcent en recrutant un chargé de relations avec les entreprises. Ce travail est fait en lien avec les entreprises d'accueil et les organismes de formation. Par ailleurs, prévu par une circulaire ministérielle en 1993, un dispositif de parrainage composé de parrains bénévoles s'adresse principalement aux victimes de discriminations en raison de leur origine, de leur milieu social, ou de leur quartier de résidence. En effet, souvent éloignées du monde des entreprises vers lequel elles orientent les demandeurs d'emploi, certaines ML cherchent à s'en rapprocher en tissant des liens avec les employeurs locaux et en mobilisant des « parrains » bénévoles (Bureau et al. 2005).

Initialement conçues comme des structures légères et provisoires de coordination, les ML ont évolué en se rapprochant du service public de l'emploi et du monde de la production (certaines ML sont dirigées par des cadres venant de l'entreprise). Pourtant B. Schwartz ne souhaitait pas leur institutionnalisation :

■ 33 Par exemple, 30 pôles franciliens en dix ans ont permis à 45 000 jeunes (sur les 100 000 qui ont été soutenus) d'accéder à une formation ou à un emploi. L'auto-école Jade, créée par des éducateurs de rue de La Courmeuve, en Seine-Saint-Denis, est souvent citée en exemple.

■ 34 Il a touché près de 80 000 jeunes sans diplôme ni qualification dont un tiers de jeunes de 16 à 18 ans. Parmi les 13 500 jeunes reçus par l'AFPA, un tiers sont sans diplôme et s'ils en ont un, il s'agit le plus souvent du CEP (16 %) ; la quasi-totalité est de niveau V bis et VI (39 % sont passés par l'enseignement spécialisé, 14 % par la filière CPPN-CPA), 19 % ont suivi un début d'enseignement professionnel (Mathey-Pierre, 1997).

elles devaient au contraire favoriser les liens entre les structures existantes puis disparaître. Elles gèrent maintenant un flux important de jeunes dont certains les fréquentent sur le long terme. Pour mettre en œuvre ces parcours, les ML orientent les jeunes à l'interne (entretiens avec les différentes catégories de conseillers, club de recherche d'emploi, informations collectives, parrainages...) ou à l'externe (organismes de formation, espaces de socialisation, plates-formes ou pôles de mobilisation, plates-formes linguistiques, formations pré-qualifiantes, qualifiantes, ANPE, IAE...). À l'exception de bilans locaux, peu d'informations précises sont publiées sur l'organisation et le contenu de ces parcours³³ et peu d'enquêtes longitudinales sont entreprises. Les plates-formes de mobilisation, multi-partenariales, proposent un accompagnement pour l'orientation et la préparation à l'emploi : mobilisation sur un projet professionnel ou personnel, découverte des métiers, plateaux techniques, remise à niveau, stage en entreprise. Mais « le nombre moyen d'heures affectées à un jeune est en baisse depuis plusieurs années » (Weill, 2005).

La confirmation progressive d'une logique de parcours accompagné et individualisé

Cette notion de « parcours d'insertion » s'est progressivement affirmée au travers des dispositifs essentiels qui ont marqué les politiques d'insertion. De 1992 à 1994, le programme PAQUE³⁴ (Préparation active à la qualification et à l'emploi) avec des modules de formation, est destiné aux jeunes non diplômés et non qualifiés dont le niveau d'acquisition ne permet pas l'accès au CFI (Crédit formation individualisé). Ce programme est le premier dispositif qui commence à prendre en compte la nécessité d'un temps de formation d'une durée conséquente. Cette durée est indispensable pour permettre aux jeunes de très faible niveau scolaire et en grande difficulté sociale

d'accéder, suite à une vraie remise à niveau, aux actions qualifiantes et à l'emploi. Ce programme pouvait s'étendre jusqu'à 18 mois. D'une ampleur inégalée par l'importance des effectifs et par le budget qui lui est alloué, il n'est pas reconduit et s'achève en septembre 1994 en raison de son coût. Il sera alors rattaché aux formations de base des adultes et intègre trois objectifs souvent distincts : le réapprentissage des savoirs fondamentaux, la découverte des métiers et de l'univers professionnel, l'accompagnement social. Il se

distingue du modèle du « stage » dans la mesure où le parcours n'est pas prédéterminé mais répond progressivement aux demandes des jeunes. Il s'appuie sur la formation en alternance, la remise à niveau et l'accompagnement individualisé dans le cadre de partenariats multiples et étroits entre les organismes de formation et les autres acteurs.

D'un parcours de formation alternée aux parcours d'orientation

Les dispositifs IPIP (1997), TRACE (1998-2003) et CIVIS (2005) reprennent cette idée de parcours individualisé en augmentant la durée possible, en particulier dans le cas du CIVIS « renforcé » (qui est accessible jusqu'à 26 ans) en fonction du niveau du jeune et ce, dans une limite de trois ans. Leur pilotage et leur mise en œuvre sont confiés aux ML et aux PAIO. Mais contrairement au programme PAQUE, il ne s'agit plus de parcours structurés autour d'une formation alternée, mais d'entretiens d'orientation répétés plus ou moins fréquemment qui vise la construction d'un parcours individuel. Par ailleurs, la notion de « contrat » d'accompagnement montre une évolution vers une approche plus contraignante à l'inverse de la démarche des ML où les jeunes venaient de leur plein gré (Weill 2005).

TRACE repose sur une approche partenariale et territorialisée. Il vise l'emploi durable, tandis que PAQUE avait également comme objectif une qualification. Sa durée passe de 18 à 24 mois et l'accompagnement est réalisé par un interlocuteur unique « référent » du jeune, ce qui permet d'instaurer une relation de confiance (Mas, 2006a). Sa particularité est de prévoir une rémunération des jeunes avec la création d'une Bourse d'accès à l'emploi (BAE) dont le montant est plus élevé que celui du Fond d'aide aux jeunes. Sur ses cinq années d'existence, 320 000 jeunes ont bénéficié du dispositif, 70 % ont accédé à un emploi pendant leur présence dans le dispositif et 40 % à la formation, soit deux fois plus que l'ensemble des jeunes suivis en ML et PAIO sur une année donnée (Mas, 2006).

Un jeune sur six est mineur et cette proportion augmente pendant la durée du programme, mais les filles restent minoritaires. Si les jeunes ont eu une image positive de l'action, ils auraient aimé rencontrer plus souvent leur référent (la moitié d'entre eux l'ayant rencontré au moins une fois par mois). Cependant, ce programme ne semble avoir concerné qu'une minorité de non-diplômés : 10 % des 120 000 jeunes qui ont quitté le système éducatif sans aucun diplôme ou avec le seul brevet et n'ont pas atteint l'année terminale du baccalauréat en 1998 (Trancart, Sauvageot, 2005).

Contrairement au programme TRACE, qui était d'emblée destiné aux jeunes de niveaux V bis et VI et avait recours à des opérateurs externes, le CIVIS de « droit commun » n'est pas destiné aux plus faibles niveaux. Seul le CIVIS « renforcé » est destiné aux jeunes non qualifiés et non diplômés ; il développe le volet « accompagnement » en instituant des entretiens réguliers chaque semaine pendant les trois premiers mois qui deviennent mensuel par la suite (CNML, 2007). Il donne accès aux plates-formes de vocation de l'ANPE et il est renouvelable autant de fois que nécessaire jusqu'à 26 ans, contrairement au CIVIS de « droit commun » qui ne dure qu'un an. En CIVIS « renforcé », un jeune sur cinq est mineur tandis qu'en CIVIS de « droit commun », si 11 % des jeunes sont de niveau VI (contre 8 % en ML) et 30 % de niveau V bis (contre 20 % en ML), seulement 2 % sont mineurs (CNML, 2007). CIVIS ne permet pas la même sécurisation financière pour les jeunes mineurs, alors qu'elle était possible dans TRACE. Entre avril 2005 et juin 2007, 391 000 jeunes ont été accompagnés (64 % d'entre eux sont non qualifiés et non diplômés) mais moins d'un jeune sur cinq accède à un emploi durable. Les enquêtes par entretiens indiquent que les jeunes stagiaires soulignent souvent qu'entre chaque dispositif, il peut s'écouler plusieurs années « sans rien ». Les dispositifs sont donc passés du stage au parcours et du parcours à l'accompagnement social, ce dernier prenant des formes différentes (référent, tutorat, parrainage des ML, et plus récemment « coaching », terme emprunté à l'entreprise).

Le partenariat et la territorialisation

Cette multiplicité d'acteurs qui interviennent dans la construction des parcours implique un partenariat dont la qualité conditionne celle de l'accompagnement mis en place. Or le constat d'une coordination difficile est régulièrement fait : « Les difficultés des partenaires sociaux à se

coordonner, l'émergence de compétences diversifiées montrent que la mise en œuvre des dispositifs est la résultante de micro-actes d'adhésions et de conflits noyés dans un ensemble de relations complexes entre les professionnels de l'insertion » (Nicole-Drancourt, Roulleau-Berger, 2006).

Ces difficultés sont accrues par le fort turnover de la plupart des personnels (Destefanis et al. 2004), déterminé en partie par les tensions qu'ils rencontrent dans leur travail, en particulier dans les ZUS. Ils contribuent eux-mêmes, par leurs départs en cercle vicieux, à accroître ces difficultés. Aussi est apparu progressivement le besoin de « médiateurs » pour assurer la coordination entre institutions, en sachant ce que chaque entité administrative pilote (Conseils généraux, régionaux, communes, collectivités territoriales, CAF...) et en connaissant le contenu des actions locales (PJJ, Association de prévention, adultes relais, CIO, centres sociaux, etc.), tous ces organismes ou structures n'ayant pas le même poids selon les territoires. Ce rôle a été attribué aux ML dès leur création ; elles assurent également les articulations entre les dispositifs complémentaires des différents ministères pour éviter que les jeunes ne se retrouvent dans des parcours chaotiques souvent dénoncés (par exemple, MGI et ML qui, localement, peuvent se trouver complémentaires ou en concurrence ³⁵ selon les acteurs présents).

Ces logiques, qualifiées de « pré carré » par certains des acteurs institutionnels, paralysent les efforts des uns et des autres et expliquent peut-être la distance qui est observée entre les discours et l'action concrète. Par ailleurs, acteurs et institutions sont soumis à des régle-

mentations et tenus d'intervenir dans tel secteur, tel territoire ou auprès de tel public et évalués en fonction de leurs résultats dans le « périmètre » qui leur est fixé. Ceci participe également aux difficultés de partenariat.

La Politique de la Ville

Pour faciliter cette coordination, il apparaît progressivement dans les textes l'idée d'une action locale, territorialisée, qui se double d'une volonté de destiner ces mesures, ou une partie d'entre elles, aux jeunes des ZUS ou des « quartiers » qui concentrent une population rencontrant de fortes difficultés sociales ³⁶.

Depuis 1977, avec l'opération « Habitat et vie sociale » (HVS) et surtout en 1984, avec le « Développement social des quartiers » (DSQ), la politique de la Ville a développé une approche globale et interministérielle axée sur une requalification des quartiers (rénovation urbaine, revitalisation économique, développement social et culturel des quartiers et prévention de la délinquance). Elle concerne actuellement 2213 quartiers dont 741 en ZUS. Après les émeutes de 2005, l'accompagnement vers l'emploi s'est développé plus spécialement en direction des jeunes en grande difficulté avec le CIVIS « renforcé ». Les « écoles de la deuxième chance » (E2C), soutenues par la DIV, concernent les jeunes à partir de 18 ans. D'autres mesures sont davantage un soutien à « l'excellence » des jeunes qu'une aide aux plus jeunes et à ceux qui sont les plus en difficulté, mis à part les dispositifs destinés aux jeunes d'âge scolaire (contrat éducatif local, projet de réussite éducative, contrat local d'accompagnement à la scolarité).

La place des travailleurs sociaux

Dans ce cadre local, pour les jeunes de 12 à 18 ans, la place des travailleurs sociaux (assistants sociaux et éducateurs de prévention spécialisée) paraît essentielle. En effet, se pose souvent la question de savoir comment conduire les plus jeunes et les moins qualifiés vers les dispositifs qui leur sont destinés. Certaines Missions locales constatent la difficulté d'entrer en contact avec ce « noyau dur » des jeunes (Destefanis et al. 2005 ; Broccolichi et al, 2005) et demandent des éducateurs de rue plus nombreux pour jouer ce rôle indispensable de lien direct avec les jeunes (dès leur plus jeune âge) et leurs familles ³⁷.

Évolution générale

Malgré tous ces efforts, les « situations criti-

■ 35 « L'absence complète de concertation ou des relations difficiles avec les ML ou PAIO vécues en termes de concurrence ont été signalées par les enquêteurs à plusieurs reprises » (Simonin, 1989).

■ 36 Selon le recensement de la population de 1999, 32 % des jeunes de ZUS de 15-24 ans sont sans diplôme (contre 20 % France entière) et leur taux de chômage est de 40 % (contre 26 % France entière).

ques » se perpétuent, énumérées ainsi par des responsables de Missions locales (ANDML, 2007) : « le cloisonnement entre le marché de l'insertion et le marché de l'emploi, la désaffection ou l'insatisfaction du public jeune à l'égard des Missions locales, l'aggravation des difficultés personnelles, familiales et psychiques des jeunes, le déficit d'expression des jeunes dans l'espace public ».

La durée des dispositifs et leur coût

D'autres problèmes subsistent avec constance en filigrane depuis les années 1970, entre autres, celui de la durée des dispositifs et du coût qu'elle implique : temps pour apprendre, pour s'adapter aux comportements de travail, temps nécessaire pour suivre des jeunes avant et pendant leurs premiers mois en entreprise. D'ailleurs, si un certain nombre des dispositifs ciblant les jeunes les moins qualifiés ont bien touché leur public (dispositif « 16-18 ans », TUC, CES, Paque, Trace, Civis « renforcé »), les objectifs fixés en termes de placement dans l'emploi ou en formation qualifiante ont été rarement atteints surtout pour la tranche d'âge 16-18 ans. Aussi, on peut constater une forme de renoncement progressif global à la volonté d'y parvenir, ce qu'illustre la succession de deux périodes de politique publique à l'égard des jeunes de faible niveau de formation : une première centrée sur la formation-requalification jusqu'en 1995 et la suivante, centrée sur le retour à l'emploi (Nicole-Drancourt, Roulleau-Berger, 2006).

La première logique, axée sur la formation, est mise en cause dès le Rapport Malglaive (1985) qui, évaluant les stages 16-18 ans (stage d'orientation approfondie, stages d'insertion et de qualification) fait le constat suivant : « La

formation ne conduit pas à l'emploi » et « Les jeunes ayant adopté une stratégie centrée sur la formation sont moins souvent en emploi que ceux qui ont adopté une stratégie centrée sur l'emploi ». Pourtant ce constat, qui a été retenu, était nuancé : la durée des stages était questionnée tout autant que la difficulté à mettre en œuvre une réelle pédagogie de l'alternance.

La faiblesse du niveau scolaire des jeunes non qualifiés et les situations souvent difficiles auxquelles ils sont confrontés ont été décrites précédemment. Quelle place doit être donnée à la remise à niveau en formation générale et qualifiante et comment la mettre en pratique ? Le temps et les moyens nécessaires pour répondre à l'importance des besoins ont rarement été données en formation continue comme, pendant longtemps, en formation initiale pour remédier à l'échec scolaire : « Par-delà la diversité des stages une grande difficulté subsiste : celle de l'acquisition des connaissances... Il y a d'abord le problème des jeunes dont le niveau est parfois si bas que c'est l'ensemble de leur scolarité qu'il faudrait reprendre en quelques mois... Mais surtout, qu'il en soit la cause ou la conséquence, ce faible niveau est lié à une réticence extrême des jeunes à l'égard de toute démarche d'acquisition de connaissances d'autant plus que rares sont ceux qui, à l'Éducation nationale comme ailleurs, savent comment la conduire autrement que sur les voies de la pédagogie traditionnelle... Il est surtout urgent de favoriser le développement d'une réflexion pédagogique en profondeur, s'attaquant résolument au problème de l'articulation entre théorie et pratique dans les démarches pédagogiques » (Malglaive, 1985).

Cette diminution de la part de formation dans les dispositifs et, lorsqu'elle existe, la difficulté toujours d'actualité à y faire adhérer les jeunes conduisent à une situation difficile, dans la mesure où s'y ajoute le peu d'investissement des entreprises pour une formation qui soit autre qu'une adaptation au poste proposé.

Le recentrage sur l'emploi et la sélectivité des dispositifs

L'élargissement des dispositifs 16-18 ans aux jeunes de 16 à 25 ans, voire plus, puis à l'ensemble des personnes « en difficulté » a impliqué que les plus jeunes (les 16-18 ans) et les non-qualifiés y ont eu de moins en moins accès, les « meilleurs dispositifs » étant utilisés par les jeunes les plus qualifiés et les plus âgés (Lefresne, 2003). Ainsi, à titre d'exemple, les TUC, tout d'abord réservés aux jeunes de

■ 37 La mission des clubs et équipes de prévention spécialisée a été officialisée en 1972. « Une meilleure lisibilité de son action et un repositionnement de son intervention s'avèrent nécessaires dans le concert de plus en plus complexe des politiques sociales décentralisées ainsi que des dispositifs de prévention et d'insertion initiés par l'Etat, et ce, dans un contexte où la logique sécuritaire prend de l'ampleur, tandis que l'action éducative auprès des jeunes en situation très difficile n'est souvent réalisée que par des « poignées d'éducateurs ».

16 à 21 ans, se sont progressivement étendus à ceux de plus de 21 ans et ont été remplacés par les CES à destination des jeunes et des adultes. Il a fallu ensuite repositionner les CES sur le public le plus en difficulté entre 1995 et 1998 (Simonin, 2002). De plus, le recentrage sur l'accès à l'emploi a accentué ce phénomène d'éviction pour différentes raisons, dont les suivantes, citées par Lefresne (2003): « Le poids croissant des grandes entreprises qui recrutent à un niveau plus élevé; le recours des entreprises au filtre que constitue le diplôme; le rôle des organismes prestataires de formation qui, sur le marché de l'alternance, ont tendance à valoriser des qualifications plus coûteuses s'adressant à des jeunes déjà diplômés; le comportement des jeunes eux-mêmes qui supportent difficilement les contraintes fortes de l'alternance (horaires, apprentissages théoriques...) d'autant que les taux de salaires y sont faibles ». Cette tendance demande aux professionnels de l'insertion, un travail de négociation continue avec les entreprises pour maintenir les formations qualifiante, et générale, dans les dispositifs et surtout dans les contrats aidés quels que soient les niveaux des jeunes.

Or, les amples moyens nécessaires à ce suivi n'existent pas toujours.

Cette éviction des 16-18 ans est renforcée par la faiblesse du nombre de places disponibles dans certains dispositifs relativement aux demandes et un accès possible seulement à partir de 18 ans (par exemple les « Écoles de la deuxième chance », le dispositif « Épide »...). Quant à l'apprentissage, qui constitue la principale voie qualifiante, celui-ci « ne répond pas aux besoins des jeunes « de banlieue ». C'est un outil intéressant mais sélectif. À peine 10 % d'entre eux pourront y accéder » (Weill, 2005). De plus, être apprenti implique de trouver une entreprise pour effectuer les périodes de stage et un maître d'apprentissage. Or les jeunes issus de l'immigration rencontrent, pour obtenir ce stage, les mêmes difficultés que pour trouver un emploi, à attributs sociodémographiques comparables.

Une logique de l'efficience

Cette éviction progressive des plus jeunes et des moins qualifiés s'explique, même dans le cas des Missions locales, par une logique de l'efficience depuis la mise en place progressive de la LOLF (2001). Les effectifs reçus montrent l'efficacité des Missions locales: les jeunes en situation difficile sont bien le public touché (Dubreuil 2005), 70 % des jeunes sans qualification poussent la porte des Missions locales et des PAIO quand ils recherchent un emploi pour la première fois (Mas, 2006a) et le nombre de ces jeunes progressent (30 % depuis 2001, soit 477 000 jeunes). 16 % des jeunes accueillis pour la première fois sont âgés de 16 à 17 ans et 34 % d'entre eux sont sortis du système scolaire sans CAP-BEP ou avant la terminale (CNML, 2007). Mais que signifie « être accueilli »? Quelques entretiens ne suffisent pas aux jeunes ni diplômés ni qualifiés pour résoudre leur problème d'insertion.

« Faire du chiffre » est, selon B. Schwartz, incompatible avec « une écoute participante qui est au cœur de la démarche ». Il existe un décalage entre le discours et la réalité qui se résume à faire « entrer les jeunes dans les cases du programme régional de formation » (Schwartz, 2007) sans un suivi des jeunes sur le long terme. Dans le cas de la MGI, le risque en développant les « Formations intégrées », est de ne plus toucher les élèves les plus faibles accueillis en CIPPA dans la mesure où les critères de recrutement des employeurs auront plus de poids.

Derrière ces différentes logiques, une question reste sous-jacente: doit-on faciliter l'accès à l'emploi en éludant l'objectif d'une formation qualifiante? Deux logiques s'opposent, l'une d'acquisition de compétences et l'autre, de qualification reconnue.

L'instabilité des financements

L'importance des coûts contribue à expliquer l'instabilité des financements qui sont, par ailleurs, le reflet d'orientations différentes au gré des changements politiques, les unes davantage axées sur des logiques dominées par l'économique ou d'autres, par le social. Dès les débuts des actions visant l'insertion (période 1971-1981), le Gehfa (2008) note « la rigidité et les aléas des financements publics et les pesanteurs qui en ont résulté sur le contenu des actions, sur leur continuité et le statut des formateurs ». De 1993 à 1999, une enquête du CEREQ (Vero, Rousset, 2003) montre, dans l'offre de formation continue, l'augmentation du secteur privé à but lucratif (passé de 18 % à 32 %) tandis que la part de marché du secteur public baisse (de

26 % à 18 %), le secteur privé « étant moins préoccupé par des objectifs de promotion sociale et déchargé des obligations de service public » (Santelman, 2001). La nouvelle indemnité de base pour l'apprentissage est en régression et risque de freiner les petites entreprises dans leur volonté de recruter un apprenti (CESI, 2006). Le « Grenelle de l'insertion », malgré un accord des partenaires sur les préconisations, devra sans doute fonctionner à moyens constants. Le traitement des « freins matériels » pour les jeunes est également un problème difficile à résoudre, en particulier en ce qui concerne les 16-18 ans qui sont toujours ceux qui perçoivent peu ou pas de rémunérations. La question du SMIC Jeune est régulièrement abordée avec l'objectif d'établir une sécurisation matérielle du parcours d'insertion.

Au centre des débats

L'individualisation de la formation et la pédagogie du projet

Un certain nombre de points suscitent des controverses importantes, comme l'individualisation de la formation et la pédagogie du projet. Les travaux parcourus font tous référence à un accompagnement de plus en plus individualisé (Dugué et al. 1992), dont la première étape est la construction d'un projet professionnel. Le travail d'« orientation » (information, orientation, mobilisation) est réalisé – selon les années – lors de journées, de stages courts ou simplement d'entretiens réguliers dans les structures d'accueil comme les PAIO et les ML ou par la découverte de l'entreprise et des différents métiers, par le biais de stages en entreprise ou de formations alternées. Ces formes du travail d'orientation reposent sur la pédagogie du projet qui est en débat depuis au moins dix ans.

Ce travail d'orientation est difficile dans la mesure où la plupart de ces jeunes ont subi, en raison de leur échec scolaire, une orientation précoce et le plus souvent imposée qui les a conduits à faire le deuil des projets qu'ils avaient peut-être en fin de collège. Dans le cadre des mesures d'insertion, il leur est demandé de construire un nouveau projet

professionnel auquel, bien souvent, ils doivent ensuite renoncer car il n'est pas adapté aux possibilités qui s'offrent à eux sur le marché du travail. Ainsi, « les jeunes doivent à la fois élaborer un projet qui exige de l'autonomie et se conformer aux attentes de l'institution » (Mauger, 2001). Castra (2003) parle de « dictature du projet professionnel ». Finalement, l'orientation consiste davantage en un travail progressif de persuasion (Mathey-Pierre, 1985) pour les amener à une position réaliste quant aux emplois qui pourraient leur être accessibles. Comme le dit Huteau (1997) : « On se propose d'impliquer et de motiver les individus afin de les amener à faire "librement" ce qu'ils n'avaient pas forcément envie de faire mais que l'on souhaite qu'ils fassent. »

De plus, l'accompagnement social (afin de mettre en œuvre ce travail délicat et qui devrait être de longue haleine) consiste le plus souvent en un seul entretien mensuel pour la majorité des jeunes, même si, dans le cas des jeunes des niveaux V, V bis et VI (actuellement en CIVIS « renforcé »), ces entretiens sont plus nombreux durant les trois premiers mois. La façon dont s'organisent ensuite la formation et les liens mis en place avec l'entreprise et les organismes de formation est moins clairement abordée dans les bilans des différents dispositifs où il est fait davantage état du nombre de jeunes reçus que des contenus des parcours réalisés ou de la démarche pédagogique adoptée.

La centration actuelle sur l'aide individualisée, bien que son utilité ne soit pas contestée, comporte un risque. Elle peut conduire à abandonner la prise en compte du jeune dans son environnement, en expliquant les difficultés rencontrées par des raisons relatives à la personnalité du jeune, passant d'une analyse du chômage à celle des chômeurs, du fait de l'importance donnée à leurs caractéristiques comme causes du chômage. Elle accentue également le versant social de l'insertion ainsi que le « travail sur soi » aux dépens de l'utilisation en formation des aspects formateurs de la situation de travail que favorise une réelle formation en alternance.

Les formations en alternance

À la suite de la loi de 1980 instaurant les formations professionnelles alternées, l'entreprise devient un partenaire central de la formation professionnelle des jeunes, mais ce mode de formation suscite tensions et conflits entre deux mondes souvent antagonistes. Bien que, et

déjà en 1995, « l'alternance soit perçue comme le dispositif le plus efficace pour former, qualifier, voire re-former des jeunes et des adultes » (INRP, 1996), et soit « réservée d'abord à des personnes présentant des difficultés d'abstraction », elle est au centre d'un débat. D'une part, sa mise en œuvre n'est pas toujours conforme aux intentions affichées et, d'autre part, elle peut aussi contribuer à la « précarisation de la main d'œuvre juvénile allant dans le sens d'une profonde restructuration du marché du travail » (Figeat, 1988). Il existe en effet des alternances recouvrant des dispositifs hétérogènes, dont certains ont du être « moralisés » comme les SIVP, car ils étaient le plus souvent utilisés comme mode d'adaptation à un poste de travail ou comme « bouche-trou » provisoire par les entreprises. L'alternance demande une articulation entre la période de stage en entreprise et le lieu de formation qui se déroule d'autant mieux quand les partenaires ont établi des contacts à travers d'autres actions communes... Enseignants et formateurs doivent apprendre à négocier, travailler avec d'autres, être capables d'intervenir en co-responsabilité à toutes les étapes de construction de la formation alternée, y compris dans la construction de situations de travail formatives, avec des tuteurs industriels comme avec des tuteurs pédagogiques. Cela implique que les acteurs de la formation acceptent de sortir de leur rôle traditionnel pour assurer les missions relationnelles, d'expertise et de consultant, qui font partie intégrante de leur nouvelle professionnalité.

Les modes et critères d'évaluation des dispositifs et leurs effets

Les évaluations menées à l'externe sont rares. En dehors des grandes enquêtes analysant les effets des dispositifs comme celle, par exemple, concernant le dispositif « 16-18 ans » (Rapport Malglaive, 1985), les difficultés de l'évaluation sont remarquées par de nombreux auteurs. Le plus souvent, les organismes s'auto-évaluent en fonction des objectifs donnés par leur autorité de tutelle et les

critères retenus sont le placement dans l'emploi ou en formation qualifiante. Leur financement ultérieur ou leur maintien est lié à cette évaluation, ce qui entraîne des effets pervers comme la mise à l'écart des jeunes les moins aptes à acquérir rapidement une qualification ou un emploi. C'est aussi une cause d'abandon ou d'arrêt des dispositifs jugés trop coûteux et non performants du point de vue de ces deux critères (par exemple, l'arrêt du programme PAQUE). Une autre conséquence est l'effet de découragement pour les jeunes qui ne réussissent pas à atteindre cet objectif d'emploi ou de qualification, leurs premiers acquis n'étant pas pris en compte bien qu'ils puissent constituer, pourtant, un début de reconnaissance et de valorisation.

Différents travaux parlent d'« interprétations sous influence » comme le fait Méhaut (1987) : « Au-delà d'un consensus général sur la nécessité d'agir pour le public 16-18 ans, les points de vue sur les modalités de cette intervention sont très variables et rendent périlleuses les confrontations. On comprend par exemple que les appréciations sur le rôle respectif et le degré d'implication des institutions dans le dispositif soient influencés par l'appartenance à telle ou telle d'entre elles. Mais il faut aussi souligner les difficultés liées au fait que les chercheurs eux-mêmes sont parfois acteurs du dispositif. Impliqués dans les réseaux institutionnels, voire dépendant d'organismes dont ils devaient évaluer l'activité, ou encore intervenants dans la formation et l'accueil des bénéficiaires, alors qu'ils devaient parallèlement analyser les pratiques, ils ont souvent eu le plus grand mal à « faire la part des choses ».

Il existe aussi un problème de biais quand l'administration est commanditaire de l'étude : c'est le cas du corpus, constitué par 580 récits de jeunes sur leur parcours, analysé par Beaudouin et Aucouturier. Les auteures avouaient que ces récits, rédigés par les conseillers des Missions locales et des PAIO, sont plus en conformité avec le discours politique sur l'insertion qu'avec une image fidèle des trajectoires des jeunes accueillis et soutenus par le réseau. Après avoir jugé trop « durs » les récits spontanément envoyés par les Missions locales et les PAIO, la DIJ (Direction interministérielle à l'insertion des jeunes) a précisé ses consignes : leur choix ne devait pas porter sur les cas les plus difficiles (qui sont de fait les plus mobilisateurs) mais « sur le cas de jeunes qui s'en sont sortis et sur ce qui les a aidés à construire et réussir leur projet » (Beaudoin, 1995).

Sur l'insertion des adolescents en difficulté, le rapport de l'instance d'évaluation dénonce la déficience des outils d'analyse et de prévision, des statistiques incertaines dont l'interprétation des résultats « balbutie », des outils de prospective et de planification peu coordonnés donc souvent inefficaces, le tout aggravé par l'éclatement des responsabilités : décentralisation, foisonnement et discontinuité des dispositifs (Commissariat général du plan, 1993).

La coopération entre structures d'insertion et entreprises : une solution de longue haleine mais appréciée par les jeunes

Que retenir de ces différents dispositifs ? Les jeunes cherchent un emploi et il est primordial pour eux d'avoir un accès à l'entreprise. Mais il faut que celle-ci y trouve un intérêt et dans la majorité des cas, les moins diplômés se trouvent exclus. L'une des critiques à l'adresse des pouvoirs publics concernant les dispositifs de formation/qualification a été de n'avoir « jamais vraiment responsabilisé les entreprises sur la question de l'insertion, jamais vraiment créé de tremplin vers le contrat de travail de droit commun » et d'avoir plutôt « alimenté à outrance un marché précaire hors secteur marchand. Mais n'a-t-on pas jeté le bébé avec l'eau du bain, car ce qui se pensait comme le plus innovant « explorer de nouveaux gisements d'emploi en apprenant à travailler » a totalement disparu (Nicole-Drancourt, Roulleau-Berger 2003).

En réalité, ces dispositifs n'ont pas totalement disparu mais sont devenus très rares. D. Castra les évoque comme des « alternatives au recrutement concurrentiel », propres à « contrarier des logiques qui excluent toujours les mêmes ».

Trois exemples suivent, qui nous semblent pouvoir être situés, dans la classification proposée par S. Wuhl (2002), parmi ceux qui mettent en œuvre une coopération avec l'entreprise. Wuhl, d'une part, classe les mesures d'insertion en trois pôles, qui rejoignent différents autres classements à partir desquels vont se scinder les politiques d'emploi et d'in-

sertion à partir de 1983 :

- le pôle « éducatif » regroupe les mesures du type « stages hors travail » et repose sur une dissociation entre insertion-formation et intégration dans l'emploi (par exemple, c'est le cas actuellement de CIVIS). Ce pôle est peu efficace pour l'intégration dans l'emploi quand il concerne les moins qualifiés (moins de 20 % de recrutement en emploi pour les stages d'insertion et de qualification).
- le pôle « utilité sociale » regroupe les mesures d'aide à l'activité temporaire dans le secteur parapublic (TUC, CES, emplois jeunes, contrats d'avenir et d'accompagnement vers l'emploi).
- le pôle économique apparaît suite aux accords de 1983 avec les partenaires sociaux sur l'alternance, qui mettent l'accent sur la formation-insertion au sein de l'entreprise. (Contrat de qualification et actuellement Contrat de professionnalisation), pôle le plus efficace pour les moins qualifiés mais qui leur est moins accessible.

D'autre part, Wuhl cite « des concepts à portée plus large, permettant d'identifier des modèles idéal types d'insertion, élaborés en fonction de la qualité des interactions entre systèmes d'insertion et systèmes productifs et lié à l'idée d'une organisation de la mobilisation globale des ressources sur un territoire dans le cadre du développement économique local : les modèles de séparation, de coordination et de coopération. Suivant nos hypothèses, les modèles à forte densité d'interaction insertion-production sont les plus performants en terme d'intégration professionnelle, surtout pour les moins qualifiés ». Dans l'ensemble des actions et dispositifs, peu se rattachent au troisième mode, celui de la coopération. Les trois exemples qui suivent, mis en œuvre à des époques différentes, nous semblent parmi les plus proches de ce mode et en montrent l'intérêt.

L'expérience de l'ACEREP

En 1987, Denantes publie un ouvrage où l'on trouve le bilan des premières actions de formation menées, dès 1972, par l'« Association du centre de recherche et de réalisations pour l'éducation permanente » (ACEREP). Il y a alors environ « un million de jeunes chômeurs de moins de 25 ans et, chaque année, 60 % d'une classe d'âge terminent l'école en situation d'échec ».

Il constate déjà la précocité des difficultés rencontrées par les jeunes :

« C'est entre 12 et 16 ans que seront fait les choix, après lesquels beaucoup n'auront d'autres débouchés que ces

dispositifs dont l'accès est réservé aux jeunes qui ont atteint 16 ans... c'est ainsi que les mal instruits risquent de se trouver condamnés à passer leur vie entre le chômage et les emplois précaires. Leur formation professionnelle, quand ils en ont reçue, ne couvre qu'un champ très étroit et il leur sera difficile de s'adapter à un autre métier. Une frustration existe qui s'exprime par d'autres voies : petite délinquance, drogue, violence... En marge des mobilisations étudiantes, des incidents violents apparaissent dès 1986, venant des jeunes de banlieue, non étudiants, sans emploi. »

Il distinguait aussi deux logiques : l'assistance, motivée par les problèmes sociaux des jeunes, ou le contact avec les entreprises par la médiation de formateurs qui aient « une bonne compréhension des mécanismes de création ou d'ajustement de l'emploi dans les entreprises », assorti d'une démarche permanente d'orientation et d'une remise à niveau des connaissances de base à l'origine des APP (Ateliers pédagogiques personnalisés, il en existe actuellement 419).

La nécessité d'une véritable démarche de prospection commerciale auprès des entreprises, un travail d'ajustement entre les jeunes et les emplois possibles a conduit à une réflexion sur les conditions dans lesquelles les petites entreprises décident de la création de nouveaux emplois.

Pour les jeunes, ces stages contribuaient à leur orientation ; pour les entreprises, « c'était l'occasion de préciser des postes de travail en procédant de façon pragmatique et de recevoir des avis sur des adaptations très rentables au moindre coût ; pour les formateurs, c'était la confrontation à la réalité professionnelle et l'ouverture vers un rôle d'écoute et d'aide à trouver des solutions à travers la formation d'un stagiaire » (Denantes, 1987).

La méthode IOD (Insertion par l'offre et la demande)

Cette méthode (Salognon, 2004 et Bureau, 2006), aujourd'hui formalisée et commercialisée par une association, a été conçue par une

équipe de psychosociologues soucieux de lutter contre les pratiques de discrimination à l'embauche. Elle a pour but, comme les deux démarches précédentes, d'infléchir les comportements d'embauche des entreprises, mais n'a pas d'ambition relative à l'acquisition d'une qualification professionnelle. Elle concerne l'ensemble des personnes en difficulté d'insertion professionnelle donc aussi, parmi elles, des jeunes de moins de 25 ans, dont on ne peut estimer le nombre. Elle cherche à faire évoluer les pratiques de recrutement et d'accueil des employeurs, privilégie l'accès rapide à l'emploi et donne toute son importance au rôle de médiateur. Le but est de trouver les leviers d'insertion qui limitent la sur-sélection des entreprises et de faire évoluer les modes de jugement et les pratiques des employeurs pour faciliter la réinsertion d'un public peu qualifié et fragilisé. L'objectif est de restituer les postes non qualifiés aux personnes non qualifiées en centrant l'employeur sur son besoin réel.

Les équipes formées par l'association prospectent les entreprises de leur bassin d'emploi pour trouver des offres d'emploi en CDI à temps complet. Puis elles tentent d'instaurer des relations triangulaires entre employeur, demandeur d'emploi et équipe IOD, de façon à négocier l'embauche et l'intégration des salariés à partir d'une analyse du poste de travail et de son environnement, en court-circuitant les procédures de sélection en amont (CV, diplômes, tests). L'entretien de mise en relation est tripartite et le représentant de l'équipe IOD est chargé de négocier le poste de travail et les modalités d'intégration, parmi lesquelles peut figurer la désignation d'un tuteur dans l'entreprise. La limite de la méthode réside à la fois dans la faible qualité des emplois offerts et dans la capacité réduite de négociation des équipes IOD pour la gestion de l'emploi au-delà de la période d'embauche.

Ces approches de négociations avec l'entreprise s'orientent vers la co-construction de l'offre et de la demande d'emploi. Elles existent dans les Missions locales avec la création de la mission « Nouvelles Qualifications » (NQ) en 1988. Il s'agit de convaincre les employeurs d'embaucher des personnes non qualifiées pour les aider à redéfinir des nouveaux métiers s'ajustant mieux à leurs besoins. La mission était chargée d'assister employeurs et salariés dans l'élaboration conjointe de ces « nouveaux métiers ». Son arrêt, en 1991, a porté un rude coup à la démarche d'expérimentation imaginée par B. Schwartz (1999). Pourtant celle-ci perdure, quoique de façon diffuse, dans

le monde de l'insertion, en particulier lors de la mise en œuvre des dispositifs d'alternance : comment faire émerger de nouveaux métiers, au cœur des situations de travail, par l'action conjuguée des employeurs et des salariés, avec l'appui d'acteurs intervenant comme tiers ?

Une action « Nouvelles Qualifications »

Négocier le recrutement de jeunes peu qualifiés en redéfinissant de nouveaux métiers, l'Association de prévention du site de la Villette (APSV) s'y emploie depuis de nombreuses années, se rattachant à l'« Insertion par l'activité économique » (IAE).

Depuis 15 ans, sept nouveaux métiers ont été détectés, validés et démultipliés par l'APSV. Pour chacun d'entre eux, un diplôme a été créé et 90 % des jeunes formés ont été embauchés durablement comme agent d'accueil d'équipements culturels, assistant technique d'équipements audiovisuels (CAP); opérateur en décoration végétale d'intérieur (option du BEP horticole), opérateur polyvalent en reprographie (titre homologué); agent local d'accompagnement culturel (BEATEP-option culture); agent technique de traitement d'archives (certification en cours); opérateur en duplication et transfert audiovisuel (titre homologué).

Située sur le site de la Villette, l'APSV s'appuie également sur les ressources du site, utilisant l'activité culturelle comme véritable outil de prévention et d'éducation. L'action de l'APSV peut aussi être appréciée par son efficacité sur le site lui-même qui reste « en sécurité » et n'est pas détérioré. Pour toucher les jeunes, les motiver et les accompagner, le recrutement se fait aussi avec l'aide d'un réseau d'éducateurs de rue dans les communes environnantes qui permet la mise en contact avec les jeunes dès 12 ans dans le cadre d'une action préventive. La réputation de l'association s'est acquise par le « bouche à oreille », les jeunes en difficulté sachant qu'ils y trouveront une réponse à leur « envie de s'en sortir ». D'après le responsable de cette association, Christian Brûlé (1999), un des facteurs essentiels de réussite est la prise en compte du temps néces-

saire pour amener les jeunes à une qualification et à un emploi. Ce temps est long et non linéaire et cette démarche n'est possible que sur des petits effectifs (l'APSV organise seulement deux stages par an).

Agent d'accueil et d'information : une action « Nouvelles Qualifications »

Dispositif observé dans toute sa durée (Barbier, 1996)

Le secteur formation de l'Association de prévention du site de la Villette organise deux stages de qualification par an (deux fois quinze jeunes), suivis du contrat de qualification quand c'est possible. La nature des qualifications abordées s'adapte aux besoins en personnel du site, donc aux possibilités ultérieures d'insertion des stagiaires.

Le stage observé forme à la fonction d'agent d'accueil et d'information ce qui correspond à une évolution des métiers d'hôtesse d'accueil et de gardien de musée. Ce stage aide, selon la démarche Nouvelles Qualifications, à une définition progressive de la fonction.

Un pilote pédagogique, un psychologue à mi-temps, un coordonnateur de stage assurent l'encadrement permanent. Des formateurs indépendants ou salariés par d'autres organismes de formation assurent les cours en centre (anglais et français tout le long du stage, bureautique, expression orale, langage des signes, brevet de secourisme lors de séquences d'une journée à une semaine). La première démarche de formation est l'immersion en entreprise. Les jeunes travaillent pendant des périodes de trois semaines dans différents services du site. Ils sont encadrés par un tuteur hiérarchique (le plus souvent le responsable du service) et un ou des tuteurs de proximité (des agents d'accueil) qui se doivent de rester des professionnels. Ces périodes sont le moteur de la formation. Elles ont une visée d'orientation au sein de la fonction professionnelle (accueil général, accueil groupe, animation, contrôle, vente...). Elles sont conçues pour provoquer une prise de conscience des besoins en formation générale qui trouvent leur réponse dans les cours organisés en centre.

La diversité des situations professionnelles occupées tour à tour par les stagiaires est considérée comme primordiale. Un itinéraire personnalisé est construit pour chacun selon les possibilités des services. Ceci implique une organisation souple construite le plus possible en cours de stage.

Des moments de régulation sont prévus sur le lieu de travail avec les tuteurs et une demi-journée par semaine avec les formateurs; le placement des stagiaires est un

souci permanent. Le stage de qualification fait partie d'un parcours d'insertion. Il est, dans l'idéal, suivi par un contrat de qualification, un contrat à durée déterminée puis à durée indéterminée. Le cursus aurait dû aboutir à une certification : unités capitalisables du CAP, premiers éléments d'une filière en cours d'élaboration conduisant au BTS des métiers de la communication et de l'information (partenariat avec l'Éducation nationale).

Cependant, l'attitude des jeunes concernés par ces dispositifs entre également en jeu dans leur mise en œuvre et, si l'on sait que certains dispositifs sont fermés ou n'offrent pas assez de places aux jeunes, d'autres ont des places vacantes qu'ils n'arrivent pas remplir. Où se trouvent donc les jeunes de 16 à 18 ans ? Utilisent-ils vraiment les mesures qui leur sont destinées et comment ?

DES SITUATIONS CONTRASTÉES

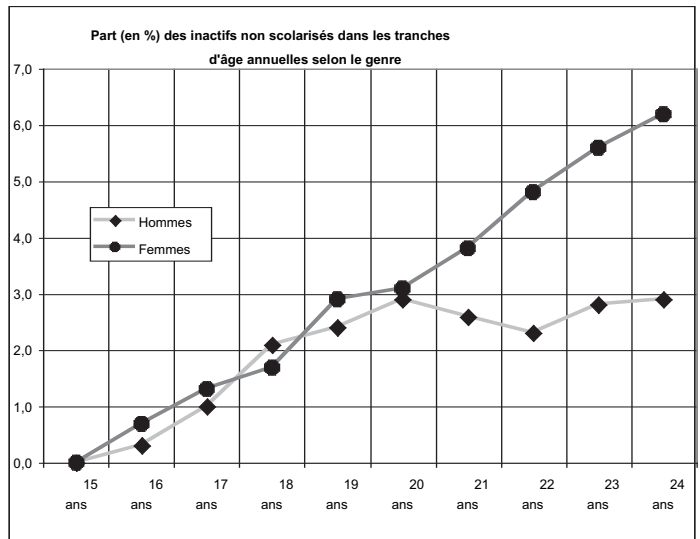
Différentes situations

(Extraits de la note de Michel Destefanis en ligne) Les données utilisées concernant les 16-18 ans (Recensement de la population 1999 et Enquêtes « Génération » 1992-1998-2001, Enquête de suivi 2004 ; Enquête Emploi 2005)³⁸ ont conduit à se centrer autour de ces périodes.

Les jeunes sortis se trouvent dans différentes situations :

- **scolarisés** après le collège dans des disposi-

■ 38 Ces données sont extraites de deux annexes qui peuvent être consultées sur le site de la revue VEI et celui de la DIV : (M. Destéfanis, « Note sur la population des jeunes de 15 à 24 ans plus particulièrement les jeunes de 15 à 19 ans » et D. Trancart, C. Mathey-Pierre, « Les sortants du système éducatif entre 16 et 18 ans d'après les enquêtes « Génération » du Cereq.



Source : enquête Emploi de l'INSEE 2005 (avec les inactifs non scolarisés).

tifs particuliers :

Soit maintenu dans le système éducatif qui ne doit pas laisser sortir un élève sans qualification grâce aux dispositifs de la MGI,

Soit en formation comme stagiaire de la formation professionnelle : ils peuvent alors être recrutés, pour un stage ou dans un dispositif d'aide à l'accès à l'emploi, aidés en cela par les Missions locales.

- **actifs :**

En emploi stable (et plus souvent précaire) trouvé fréquemment grâce au réseau familial. L'intérim est également une voie empruntée.

- **actifs mais chômeur,**
- **actifs et en apprentissage ou contrat aidé,**
- **inactifs et non scolarisés :**

Non inscrit dans un établissement scolaire, sans emploi et qui ne déclarent pas en rechercher un.

Les jeunes sans solution, inactifs non scolarisés et chômeurs

Les jeunes « sans solution » sont donc ceux qui, à un moment donné, se trouvent au chômage ou sont inactifs non scolarisés. Selon les données du recensement de la population de 1999, le taux de scolarisation reste très important jusqu'à 19 ans.

Au total, près de 95 % des 15 à 19 ans ont déclaré être inscrit dans un établissement scolaire. Corrélativement, le taux d'activité

reste inférieur à 10 % (8,3 % pour l'ensemble des 15 à 19 ans). Le taux de chômage des 16 à 17 ans est relativement faible. Il s'élève brutalement à partir de 19 ans et surtout 20 ans pour atteindre nettement plus de 30 % et diminue ensuite régulièrement tout en restant élevé.

La frange d'inactifs non scolarisés croît avec l'âge. Elle comporte cependant de l'ordre de 100 000 personnes entre 15 et 19 ans, constituant 2,5 % de la population de cette tranche d'âge. La part des inactifs non scolarisés évolue différemment selon le genre : elle est du même ordre de grandeur pour les femmes et pour les hommes jusqu'à 19 ans. Mais à partir de 20 ans, elle se stabilise chez les hommes, tandis qu'elle continue de croître fortement chez les femmes.

Ces résultats rejoignent ceux d'autres enquêtes concernant les jeunes en difficulté qui se trouvent hors Mission locale ou en dehors de tout dispositif. Dans le cadre du programme TRACE, une enquête (Clozel et al, 2000) a été réalisée dans trois régions auprès de 1000 jeunes fréquentant les Missions locales et les PAIO ou les associations d'urgence et de réinsertion représentées par la FNARS (Fédération nationale des associations d'accueil et de réinsertion sociale).

Les plus jeunes (moins de 21 ans) fréquentent majoritairement (60 %) les ML et PAIO. Mais un quart des jeunes du réseau FNARS n'ont jamais été en contact avec ces dernières et parmi eux sont surreprésentés les moins de 18 ans (Mas, 2006a). Un certain nombre de jeunes « en difficulté » échappent donc à tout recensement et dispositif.

■ 39 « Presque tous les jeunes de 16 à 17 ans accèdent au marché du travail. Mais en réalité, 40 % des garçons et 14 % des filles ne s'y présentent pas vraiment : ils signent un contrat d'apprentissage dès leur sortie de l'école » (Amat, 1985 et Observatoire EVA, 1976 p. 77-78).

■ 40 Voir annexe en ligne D. Trancart et C. Mathey-Pierre.

■ 41 Il faut cependant tenir compte de la suppression du Service national, ce qui rend difficile la comparaison entre les « Générations » 1992 et 1998. Ce qui explique les sauts importants de %, en particulier en ce qui concerne l'emploi mais ces tendances sont confirmées entre les « Génération » 1998 et 2001.

Les statuts des jeunes actifs avec emploi entre 15 et 18 ans
71 % des jeunes actifs et en emploi entre 15 et 17 ans travaillent à temps complet et 26 % à temps partiel. Les trois quarts des jeunes de 15 à 19 ans qui travaillent sont le plus souvent dans un emploi d'insertion – apprentissage (Amat 1985)³⁹ ou dispositif d'insertion. À l'inverse, chez les 20 à 24 ans, les emplois aidés et les stages prennent le pas sur l'apprentissage dans les mesures d'insertion, qui au total ne concernent plus que le quart des actifs ayant un emploi salarié.

On remarque au total que seulement un peu plus d'un jeune actif salarié sur dix, âgés de 15 à 19 ans, est inséré durablement dans le marché du travail. Au-delà de 20 ans, les femmes sont moins fréquemment que les hommes sur des positions stables.

En revanche chez les 16 à 19 ans, les femmes sont un peu plus souvent que les hommes sur une position stable. Mais leur fréquence d'emploi d'insertion est nettement inférieure à celle des hommes. Le poids des emplois d'insertion, souvent à temps partiel, intervient évidemment pour expliquer le net surcroît du temps partiel constaté chez les jeunes. Mais chez les jeunes femmes, le temps partiel est beaucoup plus fréquent quel que soit le type de contrat. On remarque notamment que 60 % des CDI détenus par des femmes de la tranche de 15 à 19 ans sont à temps partiel.

Une amélioration sensible des situations des jeunes sortants entre 16 et 18 ans, 27 mois après leur sortie, soit entre 18 et 20 ans

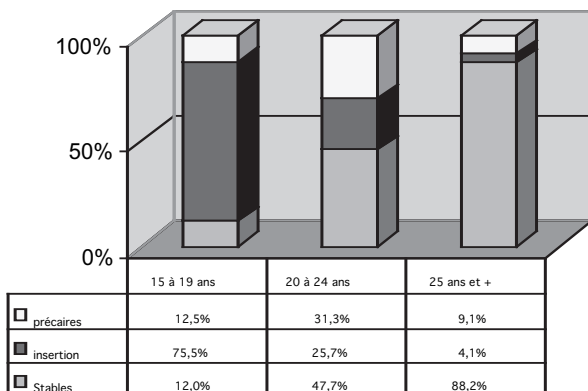
Les données extraites des trois enquêtes « Génération » permettent de comparer les situations occupées par ces jeunes 6 mois et 27 mois après leur sortie, selon leur niveau (V diplômés, V non diplômés, V bis et VI)⁴⁰. (Extraits de la note en ligne de D. Trancart et C. Mathey-Pierre).

Leurs situations comparées à trois ans d'écart

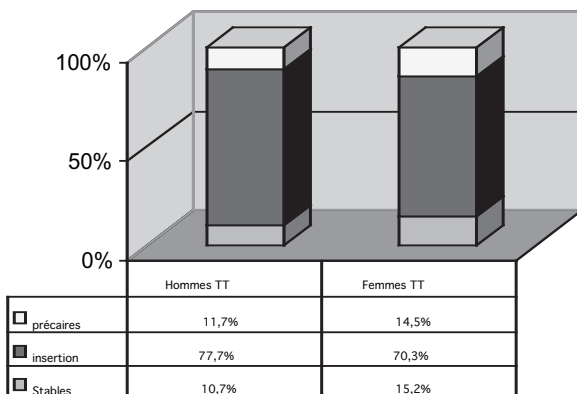
Bien que les jeunes sortants entre 16 et 18 ans soient toujours majoritairement en emploi six mois après leur sortie du système éducatif (et comme on l'a vu ci-dessus, principalement en situations d'apprentissage et contrats aidés), environ un jeune sur quatre ou un jeune sur cinq, selon les générations, est au chômage.

Les situations⁴¹ de l'ensemble des jeunes sortants entre 16 et 18 ans des trois générations s'améliorent pour chacune d'elles, 27

Répartition par type de contrat selon l'âge



Répartition des jeunes de 15 à 19 ans par type de contrat selon le genre

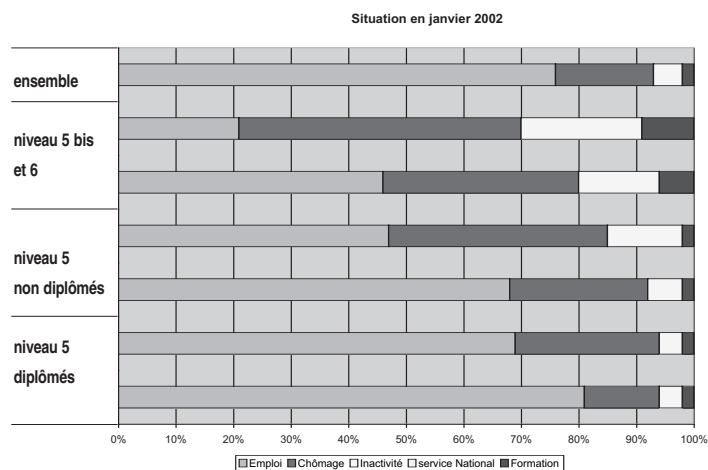
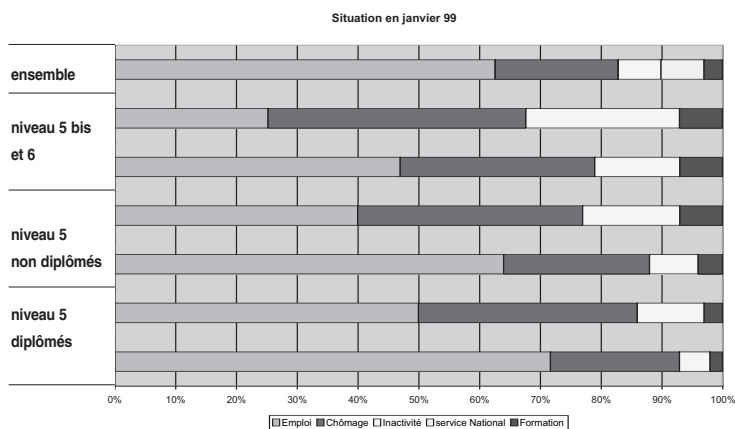
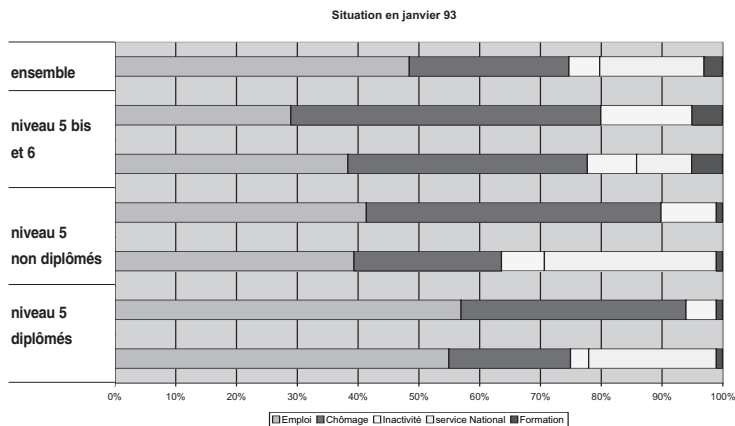


mois après leur sortie, tant en ce qui concerne les situations d'emploi qui augmentent que du taux de chômage qui diminue. Mais l'écart est de moins en moins prononcé, en particulier pour la « Génération 2001 ». En effet, les 762000 jeunes qui ont quitté le système éducatif en 2001 ont fait leur entrée sur le marché du travail dans un contexte économique favorable qui s'est dégradé à partir de l'été 2003 (Marchal et al, 2004). Les proportions de jeunes en situations d'inactivité ou de formation sont faibles (autour de 5 %) et restent constantes

dans les trois « Génération ». Cependant, 27 mois après leur sortie, la proportion de ceux qui suivent une formation augmente légèrement et, à l'inverse, les jeunes inactifs sont moins nombreux.

Mais plus le niveau de sortie baisse, moins cette amélioration est importante :

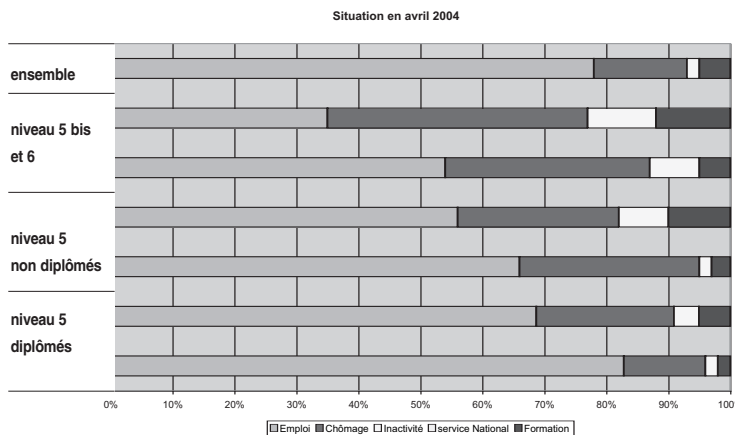
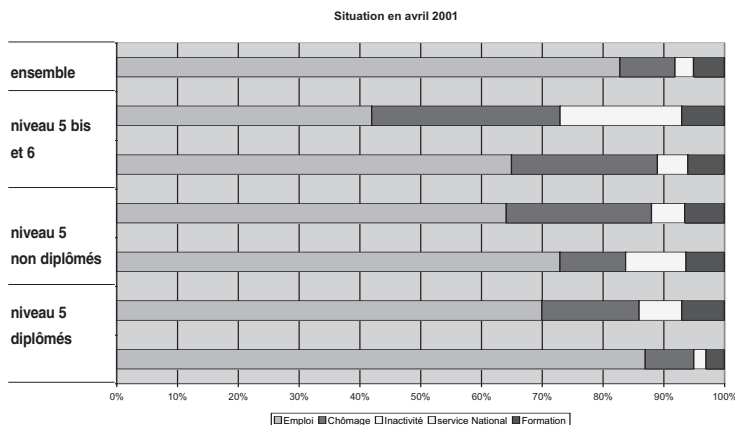
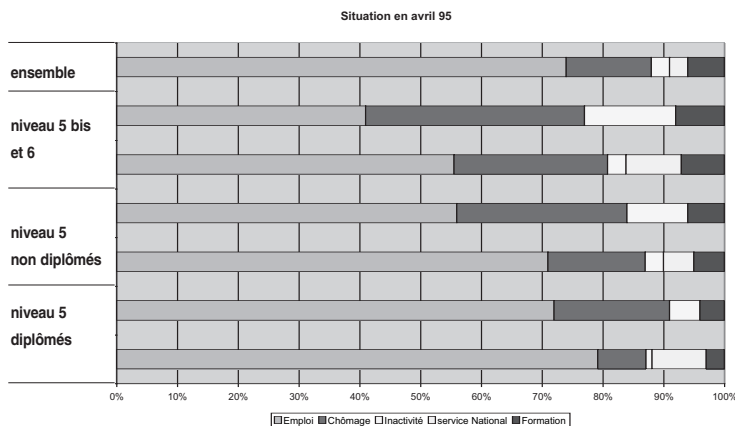
- Les jeunes de niveau V non diplômés sont moins souvent actifs (entre 5 points en 1998 et 16 points d'écart en 2001 avec les niveaux V diplômés). Ils sont plus souvent chômeurs ou inactifs et aussi moins nombreux en formation.



- La situation des niveaux V bis et VI est beaucoup plus difficile, en particulier six mois après leur sortie de l'école. De façon constante pour les trois « Générations », seulement un peu plus du tiers est en emploi, plus du tiers au chômage (entre 36 et 40 %) et près de 18 % des jeunes sont inactifs.

Ce sont également les jeunes sortants à ces niveaux que l'on retrouve le plus souvent en formation (7 %). Malgré ces difficultés, 27 mois après leur sortie, leur situation s'est également améliorée (en particulier pour la « Génération 98 »); ils sont plus souvent en emploi et moins souvent chômeurs (mais toujours environ un tiers d'entre eux) ou inactifs. Ils sont plus nombreux en formation.

- En ce qui concerne la « Génération 2001 », cette amélioration est freinée pour les non-diplômés et s'affaiblit nettement pour les jeunes non qualifiés qui sont les premières victimes de la dégradation de la conjoncture économique.



Statut à l'embauche des sortants entre 16 et 18 ans de la « Génération 2001 »

Lorsqu'on parle d'emplois, de quels emplois s'agit-il? Quels sont les statuts à l'embauche de ces jeunes en 2004, soit environ 3 ans après leur sortie du système scolaire (ils ont donc alors entre 19 et 21 ans).

En ce qui concerne les jeunes sortants entre 16 et 18 ans de la « Génération 2001 », un peu moins d'un tiers des jeunes sont en CDI et un tiers en CDD (dont on sait par différentes enquêtes qu'ils sont de très courte durée). L'intérim représente 15 % des statuts et les contrats de qualification, 7 %. Puis viennent, par ordre décroissant, les fonctionnaires, les jeunes à leur compte et les saisonniers, les Emplois-jeunes, aides familiaux et les jeunes en CES/CEC. Les apprentis sont logiquement beaucoup moins nombreux à partir de 19 ans, contrairement aux mêmes jeunes entre 16-18 ans. Les statuts conjoncturels (contrat d'adaptation, stagiaire, contrat jeune, CIE, CIVIS) concernent 6,5 % des jeunes sortants et 6 % du total de la « Génération ».

Légende des graphiques

Formation = formation (seule) / formation + Anpe + Assedic / formation + Assedic / formation + Anpe

Emploi = contrats aidés ou CDD ou CDI ou CFA

Chômage = chômage + Anpe / chômage + Assedic / chômage + Assedic + Anpe

Génération 2001 Jeunes en emploi Statut à l'embauche Enquête 2004	effectifs Génération 2001 Sortants 16-18 en emploi	% total Génération 2001 16-18 ans en emploi (en %)	Pourcentage Total des sortants en emploi (en %)
Indépendant (à son compte)	1809	2	3
Aide familial	1457	2	1
Fonctionnaire	2092	3	8
CDI	24415	30	38
CDD	24398	30	29
apprentissage	1629	2	1
intérimaire	12187	15	11
CQ	5674	7	4
Contrat d'adaptation	794	1	1
CES/CEC	1229	2	1
Emploi jeune	1530	2	2
saisonnier	1845	2	1
stagiaire	346	0,5	0,5
Pas de contrat	618	1	0,1
Autres mesures d'aides	500	1	1
Contrat jeune, CIE, CIVIS			0,5
total		100	100
effectif	80523	80 523	592 518

Source : Génération 2001

Ainsi, comparés à l'ensemble de la génération, les actifs (sortants entre 16-18 ans) ont plus souvent des statuts précaires. Ils sont moins souvent fonctionnaires et en CDI (sauf s'ils sont diplômés de niveau V) et plus souvent en CDD, en intérim, en contrat de qualification, en CES, ou saisonniers.

Cette précarité de l'emploi s'accroît avec la faiblesse de leur niveau de sortie du système éducatif

Si l'ensemble des sortants se trouvent majoritairement dans des statuts « ordinaires » (CDI, CDD, intérim) et hors des statuts conférés par la politique de l'emploi, les contrats précaires concernent davantage les non-diplômés et les non qualifiés : 37 % des jeunes de niveau V diplômés sont en CDI et, à l'inverse, 36 % de jeunes non qualifiés sont en CDD. Environ un jeune non diplômé sur cinq travaille en intérim.

Parmi les mesures de la politique de l'emploi, les contrats de qualification sont les plus utilisés. Ils concernent 6 % des non-diplômés ou non-qualifiés mais bénéficient davantage aux jeunes déjà diplômés (8 %). À l'inverse, ce sont plus souvent les non-diplômés et les non-qualifiés qui occupent les autres contrats (contrats d'adaptation, CES, emplois jeunes et autres), les jeunes en contrat d'apprentissage étant logiquement beaucoup moins nombreux après 18 ans qu'entre 15 et 17 ans, mais toujours plus nombreux parmi les non-diplômés et non-qualifiés (3 % contre 1 %). Les non-qualifiés sont également plus souvent stagiaires ou sans contrat. Plus frappant est le pourcentage de jeunes non qualifiés qui ont un statut d'indépendant par création d'entreprise : 4 % contre 2 % des non diplômés et 1 % des diplômés.

Le fort avantage des jeunes de niveaux V diplômés

Que ce soit 6 ou 27 mois après leur sortie, l'emploi suit le niveau de diplôme. Pour les trois « Générations », les niveaux V diplômés atteignent (et même dépassent de 7 points en 1992, six mois après leur sortie) le pourcentage

Statut à l'embauche Génération 2001 2004	Niveau V Diplômés effectifs	Niveau V Diplômés %	Niveau V non diplômés effectifs	Niveau V Non diplômés %	V bis et VI effectifs	V bis et VI %
Indépendant (à son compte)	484	1	474	2	851	4
Aide familial	472	1	470	2	515	2
Fonctionnaire	950	2,5	684	3	458	2
CDI	13899	37	5775	27	4741	22
CDD	10922	29	5730	26	7746	36
apprentissage	336	1	675	3	618	3
intérimaire	4669	12,5	4558	21	2960	14
CQ	2954	8	1311	6	1409	7
Contrat d'adaptation	352	1	120	0,5	322	1
CES/CEC	456	1	204	1	569	3
Emploi jeune	582	1,5	481	2	467	2
saisonnier	801	2	908	4	136	1
stagiaire	122	0,3	0	0	224	1
autres	122	0,3	136	1	360	2
Contrat jeune	242	0,6	122	0,5	136	1
total	37363	100	21648	100	21512	100

Source : Génération 2001

de l'ensemble des sortants, en particulier les garçons (80 %, 87 %, 81 % en 1992, 1998 et 2001, soit 6 points, 5 points et 4 points de plus que l'ensemble des sortants de leur génération). Ceci s'explique par les spécialités de CAP qui sont plus souvent préparées par les garçons, « les diplômés de CAP ou BEP industriel apparaissant relativement bien protégés contre le non-emploi chronique » (Mora, 2004), tandis qu'il s'agit plus souvent de spécialités du secteur tertiaire pour les filles diplômés de CAP ou BEP.

Davantage de non-qualifiés en formation

La proportion des jeunes en formation reste toujours très minoritaire par rapport aux autres situations. Cependant les jeunes non qualifiés sont toujours davantage en formation, filles ou garçons. En 1998, avec la disparition du Service national, le pourcentage des jeunes de niveau V non diplômés en formation augmente également. Deux ans plus tard, soit entre 18 et 20 ans, la proportion des jeunes en formation s'élève pour les jeunes de niveau V qu'ils soient diplômés ou non ; elle reste

stable et demeure la plus forte pour les jeunes de niveau V bis et VI (mais ne représente que 7 % d'entre eux).

Emploi, chômage, inactivité : un écart important entre filles et garçons aux dépens des filles

Un décalage important relativement à l'emploi entre filles et garçons existe pour les trois niveaux de formation. L'écart atteint 20 % environ pour les non-diplômés de la « Génération 98 » aux dépens des filles. En 2001, cet écart est toujours du même ordre pour les non-qualifiés (25 %, 6 mois après la sortie et 19 %, 27 mois après). Elles sont alors beaucoup plus souvent au chômage. Les garçons de niveau V bis et VI le sont également, mais de façon moins accusée. La situation s'améliore 27 mois après leur sortie mais beaucoup moins pour les filles de ces niveaux, en particulier pour la « Génération 2001 ».

L'inactivité concerne davantage les filles et en particulier celles du niveau le plus faible. Le phénomène reste vrai deux ans après leur sortie mais de façon moins accentuée pour les niveaux V (diplômés ou non diplômés). Aux niveaux V bis et VI, 25 % des filles sont inactives 6 mois après leur sortie et 20 % d'entre elles, 27 mois après leur sortie. Ainsi, les filles de niveaux V, et surtout V bis et VI, quelle que soit la génération et de façon constante, sont

Critères ZUS 1999	ZUS 1999	France métro 1999
% ménages « ouvriers »	30%	19%
% ménages « employés »	18%	12%
% ménages « autres inactifs »	13%	9%
% « défavorisés »	61%	40%
% - de 20 ans	31%	25%
% nationalité étrangère	16%	6%
% familles monoparentales	23%	9%
% chômeurs	26%	13%
% chômeurs « jeunes »	39%	26%
% chômeurs « étrangers »	37%	24%
% 15-24ans sortants bacheliers	25%	37%
% 15-24ans non diplômés	31%	20%

Tableau : Caractéristiques des ZUS

Source : recensement de la population 1999

toujours moins souvent en emploi que les garçons, que ce soit 6 mois ou 27 mois après leur sortie de l'école. À l'inverse, elles sont toujours plus souvent au chômage, en inactivité ou en formation, en particulier pour les sorties 2001.

Une différence entre les 16-18 ans et les 18-20 ans

On voit donc que la situation de ces jeunes pris globalement s'améliore avec le temps. Elle est meilleure entre 18 et 20 ans qu'entre 16 et 18 ans, ce que note également Rigaudiat (2005). Cependant, un nombre très important de ces jeunes sortis précocement du système scolaire reste dans des statuts précaires, et ce, d'autant plus quand leur niveau est plus faible : les non-qualifiés et surtout les filles sont les plus concernés. Les niveaux V diplômés bénéficient davantage des mesures d'aides à l'emploi

■ 42 Destefanis M., « Les jeunes issus des Zones urbaines sensibles (ZUS) « bénéficieraient » moins que les autres des mesures d'aide à l'insertion dans le marché du travail, au regard de leurs besoins », en ligne sur le site de la revue VEI et celui de la DIV.

(11 % d'entre eux, contre 8 % des non diplômés et 8 % des non qualifiés), notamment du « Contrat de qualification ».

Enfin, en 2004, deux à trois ans après leur sortie du système scolaire en 2001, sur les 83 600 sortants entre 16-18 ans non diplômés et non qualifiés, environ 12 300 jeunes sont en formation ou bénéficient de contrats aidés, soit 15 % d'entre eux. 32 528 jeunes sont au chômage ou inactifs, soit 39 %. Et 52 % sont employés sous des statuts le plus souvent précaires (27 % pour les non diplômés de niveau V et 22 % pour les non qualifiés).

En ce qui concerne les jeunes sortants du système éducatif entre 16-18 ans, les dispositifs de formation qui répondent aux besoins de cette tranche d'âge sont d'abord l'apprentissage, puis le « Contrat de qualification » et les CES. Mais les non

qualifiés et les jeunes filles restent toujours dans la situation la plus difficile.

Les dispositifs d'aide à l'insertion⁴² sont moins utilisés dans les ZUS

Les Zones urbaines sensibles (ZUS) concentrent davantage de familles très nombreuses, le plus souvent d'origine étrangère, de jeunes de 15-24 ans et, parmi eux, les non diplômés et chômeurs.

L'aide à l'insertion professionnelle et son utilisation a été mesurée grâce à deux indices qui permettent de comparer les ZUS à leur norme régionale. Ces indices montrent que, relativement à leurs besoins, les jeunes actifs des ZUS sont moins souvent en apprentissage, en contrats aidés et dans les différentes mesures intermédiaires.

Pour comparer la mesure du « bénéfice » de ces mesures concernant les jeunes issus des ZUS et les jeunes hors ZUS, nous avons mis en regard (en calculant un rapport en pourcentage) le nombre de jeunes titulaires d'un contrat aidé au moment du recensement, et le nombre de jeunes « en difficulté d'insertion sur le marché du travail », c'est-à-dire les jeunes se déclarant chômeurs, ceux qui sont titulaire de CDD ou en missions d'intérim. Nous avons désigné ce ratio par « indice d'aide

à l'insertion », avec un indice global (prenant en compte tous les contrats) et un indice partiel pour chacune des grandes catégories décrites plus haut.

La valeur de l'indice global est moitié moindre (32 %) pour l'ensemble des ZUS que pour le territoire hors ZUS (68 %). Le « déficit » est particulièrement sensible pour les contrats d'apprentissage et, en deuxième lieu, les CES, CEC et les Emplois jeunes.

Par ailleurs, on sait que, malgré un manque de places dans certains dispositifs, d'autres restent sans stagiaires. Comment l'expliquer ?

Des jeunes de moins en moins malléables

Pour Bertrand Schwartz : « Rien ne se fera sans les jeunes... », affirmation qu'il a réitérée en 2007 : « Ne cherchez pas des modèles ou des recettes, mais intéressez-vous à la manière dont les jeunes de 2007 regardent l'avenir et écoutez-les... car c'est là que sera demain ». Or, les préoccupations des « bénéficiaires » semblent le sujet le moins abordé dans le corpus de travaux traitant de l'insertion.

Pourtant, ces derniers sont souvent dans une situation paradoxale : s'ils cherchent toujours « un vrai emploi », ils y croient de moins en moins (Beaud, Pialoux, 2003) et l'exemple de leurs aînés diplômés confirme cette position ainsi que l'histoire du placement de la jeunesse sans diplôme et sans qualification⁴³. Leur posi-

tion par rapport à la formation est plus ambiguë. D'une part, en raison de leur échec scolaire, certains en ont une mauvaise image, surtout entre 16 et 18 ans et même avant, aussi les solutions en lien fort avec l'entreprise apparaissent mieux adaptées.

D'autre part, dans la mesure où ils ne semblent pas toujours avoir conscience de leur niveau scolaire réel, ces jeunes pensent que leur place, à la sortie du collège entre 16 et 18 ans, est « comme pour tout le monde » au lycée professionnel et souvent dans certaines spécialités⁴⁴ où ils ne sont pourtant pas acceptés ou qu'ils abandonnent après trois mois de scolarité en raison de leur niveau scolaire (Mathey-Pierre, 2006). L'accès à l'apprentissage en CFA est aussi, comme le dit Moreau (2005), une manière de se sentir « lycéen ». Déjà en 1987, une enquête du Credoc (Simonin, 1987) note le désir des jeunes orientés en CIPPA de poursuivre leurs études en lycée professionnel ou en CFA. Et ce sont les jeunes non diplômés qui avaient fait des démarches dans ce sens, contrairement aux non-qualifiés.

Les Missions locales accueillant près d'un million de jeunes par an, sont de fait un lieu d'accueil effectif. Mais en raison d'une image négative et aussi des luttes inter-institutionnelles (par exemple, entre la MGI et les Missions locales), elles apparaissent à certains comme le lieu des « paumés » du quartier ou du dernier recours quand ils ont besoin de trouver un stage pour des raisons financières. Ainsi, « tous savent plus ou moins que la Mission locale ne leur proposera pas un "vrai boulot", mais encore une fois, une formation, un "stage". » Leur attitude est « un mélange de méfiance et de crainte, la peur d'affronter une image négative d'eux-mêmes... ils ne s'y rendent qu'en dernière extrémité... Au moment où la galère devient insupportable ». Mais pourtant l'attente à l'égard de la Mission locale est d'autant plus grande que celle-ci apparaît comme la dernière assistance que peut offrir l'État » (Beaud, Pialoux, 2003).

D'après une enquête réalisée en 2002, en région parisienne, la Mission locale « a une place importante, voire essentielle ou complémentaire à d'autres recherches car d'emblée, aucun des jeunes rencontrés ne parle d'insertion. Ils cherchent d'abord un emploi (51 %), et à défaut une formation complète (27 %) » (Francequin, 2006). On comprend qu'après être passés de

■ 43 Dès les années 1970, des agences spécialisées dans le placement des jeunes non qualifiés âgés de moins de 18 ans sont créées : les demandeurs d'emploi étaient alors âgés de 14 à 18 ans jusqu'en 1967 et de 16 à 18 ans à partir de 1968, date à laquelle la scolarité obligatoire est prolongée jusqu'à 16 ans. Une déqualification tant des offres que des demandes d'emploi est visible sur la période 1959-1969 (CERCET). Les emplois proposés aux jeunes par la section d'Accueil des Jeunes de Paris 1959-1969, Ministère de l'emploi et de la population et Fonds National de l'emploi, 1971). « Il faut donc inscrire ces processus dans le temps... il faut bien comprendre qu'une sorte de sédimentation de ces différentes expériences sociales s'est opérée dans l'esprit des jeunes des quartiers qui, pour le dire schématiquement, ont grandi avec la crise » (Beaud, Pialoux, 2003)

■ 44 Spécialités telles que : vente action marchande, carrières sanitaires et sociale, électrotechnique, comptabilité, secrétariat.

stages en stages sans percevoir une amélioration de leur situation face à l'emploi, certains jeunes puissent devenir agressifs. On peut comprendre également que « si certains jeunes ne reviennent pas à la Mission locale, c'est parce qu'ils jugent non seulement qu'elle est inefficace mais aussi qu'elle opère comme un lieu de marquage social » (Beaud, Pialoux, 2003). Les CIPPA (MGI) sont également des classes que l'on se renvoie de collègue à collègue au sein de l'Éducation nationale. On reconnaît là une forme de stigmatisation des structures s'occupant des jeunes les plus en difficulté. Le public accueilli contribue à cet étiquetage et leur réticence se révèle par des observations comme « regardez dans la classe, il n'y a pas un Blanc! »

*Entre le désir de vivre « comme tout le monde »
et une vie dans « la débrouille »*

En fait, la plupart de ces jeunes oscillent entre

le désir d'une formation qualifiante ou d'un emploi pour vivre « comme tout le monde » et la nécessité d'avoir à « se débrouiller »⁴⁵ dans la situation de précarité où ils se trouvent (Mathey-Pierre, Waysand, 1999). Mais les exemples trouvés dans leur entourage et l'histoire de leur famille conduisent la plupart d'entre eux et plutôt les garçons, à rejeter souvent les métiers qui leur seraient accessibles⁴⁶. Nombre d'entre eux ont des pères, des frères et sœurs inactifs ; ceux qui travaillent ont des salaires faibles et des conditions de travail difficiles. Or, dans leur entourage, certains obtiennent rapidement grâce à l'économie parallèle et au trafic de stupéfiants, un apport financier conséquent qui correspond à leurs besoins de consommation immédiate. Ils ont pu y participer depuis leur plus jeune âge et faire bénéficier leur famille des revenus ainsi obtenus⁴⁷. Ces deux modes de vie constituent une alternative, un choix difficile à faire quand la « débrouille » est une réponse financière plus adaptée au modèle dominant de consommation (Destefanis et al, 2005). Certains stages de formation sont également envisagés d'abord comme source possible de revenus (Barras, 2004).

Les jeunes apprécient pourtant certains dispositifs et certaines attitudes pédagogiques

Ne voulant pas « rester sans rien faire » et rejetant les expériences de courte durée et sans responsabilités (stages ou emplois précaires), ils apprécient les dispositifs qui aboutissent (comme l'apprentissage et les formations en alternance), qui donnent accès à une situation de travail, procurent une rémunération, peuvent déboucher sur une embauche, permettent l'acquisition d'une expérience professionnelle et la possibilité d'allier théorie et pratique (DARES, 2004).

Le rôle des tuteurs, en particulier pour les jeunes de 16-18 ans, est important : « Il est un modèle, un exemple à suivre, ou bien encore il joue le rôle d'un père ». Ils en apprécient « l'écoute, la volonté, le suivi et la confiance... la façon dont il favorise l'apprentissage par l'observation et la répétition, la prise de responsabilité qui leur donne une preuve de leur compétence même si le salaire n'apparaît pas proportionnel au travail réalisé » (Pasquier, 1998). L'effet de revalorisation produit par l'exigence et la confiance du tuteur est d'autant plus fort que les échecs antérieurs

■ 45 « La débrouille, c'est un impératif de vie, une façon d'être. Elle recouvre tout, la mendicité, la vente des journaux dans la rue, le lavage de pare-brise, la distribution de prospectus et de journaux gratuits... les boulots au noir aussi bien que du travail aussi légal que temporaire (déménagement, journée sur un marché) ; des formations qui donnent une rémunération et des droits sociaux liés à une fiche de paye ; enfin l'activité carrément déviante », (Brulé, 1999).

■ 46 L'enquête nationale 2006 sur les besoins de main d'œuvre, réalisée à l'initiative de l'Unedic, par les Assedic-Garp et le Credoc, recense les quinze métiers pour lesquels les projets de recrutement et les difficultés à recruter sont les plus élevés (André, 2006-2007). Les pourcentages de difficultés de recrutement vont de 83,5 % pour les maçons qualifiés à 17 % pour les caissiers employés de libre service. Ce sont, par ordre décroissant, les emplois de : maçons qualifiés ; plâtriers, charpentiers et autres ouvriers qualifiés du gros œuvre du bâtiment ; menuisiers qualifiés du bâtiment, serruriers poseurs ; cuisiniers ; aides-soignants ; conducteurs routiers et grands routiers ; agents de gardiennage et de sécurité ; employées de maison et assistantes maternelles ; employés et agents de maîtrise de l'hôtellerie ; représentants, VRP ; agents d'entretiens ; cadres commerciaux et technico-commerciaux ; animateurs socioculturels, de sports et de loisirs ; caissiers employés de libre service.

■ 47 « On peut s'inquiéter parce que le trafic de drogue amène une circulation d'argent beaucoup plus importante que les autres trafics... Dès lors, il est beaucoup plus attirant pour les jeunes, il rapporte davantage et plus rapidement que d'autres "bizness"... » (Mucchielli, 2002.).

sont nombreux. Un jeune stagiaire du programme PAQUE donne cet exemple : « Le patron m'a dit : tiens, voilà les clés de l'appartement, la caisse à outils, on te fait confiance, tu y vas tout seul ! » (Dugué, *et al*, 2001). Ce type d'attitude pédagogique répond à la lassitude des jeunes d'être considérés comme des « cas » sociaux. Le rôle de certains professeurs d'ateliers en lycée professionnel est proche de celui des tuteurs dans les appréciations des jeunes; la fierté de réussir des épreuves pratiques de CAP est souvent exprimée comme par exemple : « L'atelier, nickel, ça s'est bien passé, 8 heures pour faire un portail de pavillon tout seul ! Ce qui m'a fait vraiment plaisir, c'est l'atelier ! » (Mathey-Pierre, 2006). L'expression « il ne m'a pas lâché ! » est citée dans plusieurs enquêtes (Coutant, 2005 ; Mathey-Pierre, 1999). Une attente exigeante des formateurs est ressentie comme une forme de respect.

Mais toute progression individuelle ou tout accès à une qualification ou à un emploi se heurtent à plusieurs facteurs :

La place du « savoir-être » dans la phase de recrutement est d'autant plus importante que l'entreprise y tient sa place. Les tuteurs en entreprise évoquent souvent, parmi les difficultés rencontrées au quotidien, celles qui sont liées à des « problèmes d'éducation » avec des conséquences dans la relation établie. « Pour certains jeunes, l'entreprise est le premier lieu où se joue un conflit d'autorité en dehors du contexte familial. Problèmes de ponctualité, de fiabilité au travail, conflits de valeurs sont des sources récurrentes de ruptures de contrats auxquels sont confrontées les Missions locales au quotidien », (Schwartz, 2007). Ce qui fait la différence et permettra à tel ou tel jeune de décrocher un emploi ou un

stage : c'est « savoir prendre des contacts, se présenter, parler à un employeur, bref le relationnel ». Choisir le bon moment, trouver le ton juste... Ces « valeurs » sont très différentes de celles du milieu d'origine et du groupe des pairs de beaucoup de ces jeunes ». Mais leur vocabulaire, limité quelquefois à 400 mots, est un obstacle difficile à franchir (Weill, 2005). À 16 ans ou 17 ans, ils sortent des années collège pendant lesquelles se concentrent les problèmes de comportement (retards, absences, attitudes qui les ont fait exclure des cours puis entraînés à faire des bêtises) et aussi de délinquance, l'échec scolaire alimentant les conduites déviantes au sein même des établissements (Moignard, 2008). Une enquête auprès de jeunes en Mission locale fait état de « 12 % des jeunes qui se reconnaissent dans cette situation, 8 % ont fait l'objet d'un conseil de discipline et 10 % ont eu maille à partir avec la justice » (Francequin, 2006). La description du comportement d'un groupe de jeunes fréquentant un club dans la banlieue parisienne montre bien la distance avec le « savoir-être » demandé en entreprise. De plus, « leur angoisse de ne pas être considérés comme des gens « normaux » ne fait qu'accuser leurs manières d'être » (Masclat, 2001).

Les Missions locales ont une fonction d'insertion professionnelle tout autant que sociale et offrent « un centre d'accumulation de conduites, de valeurs économiques et morales où s'opère, par défaut et en pointillé, une socialisation anticipée au travail et à l'occupation de positions subalternes » (Beaud, Pialoux 2003). Mais elles sont également confrontées au cumul d'échecs et d'insatisfactions ressenties par ces jeunes notamment lors de la phase d'orientation⁴⁸ en fin de collège. Leurs souhaits d'orientation n'ayant pas été ou pas pu être pris en compte, ceux-ci ne manifestent pas un grand enthousiasme lorsqu'ils doivent s'engager vers certaines voies professionnelles. Aussi, l'absentéisme ou l'abandon des formations est important et souvent lié au manque d'intérêt pour l'emploi futur. Les « ruptures de contrat sont plus fréquentes dans les métiers de l'accueil, l'hôtellerie et du tourisme (34 % pour le contrat d'apprentissage) et dans l'agro-alimentaire, l'alimentation et la cuisine, le génie civil, le bâtiment et le bois (près de 30 % pour le contrat de qualification). Ce sont également ces secteurs où l'on trouve les taux d'échec les plus importants » (Jazé, 1998). On peut l'expliquer par le fait qu'ils sont réservés à ceux dont les résultats scolaires sont les

■ 48 Les abandons en lycées professionnels se produisent essentiellement au cours du troisième trimestre et les raisons invoquées sont liées à la formation et à l'établissement scolaire (63%) – formation en elle-même, métier où elle conduit, et secteur d'activité. Leur spécialité de formation ne correspond pas aux vœux d'orientation de 40 % d'entre eux (Rebière *et al*, 2002).

moins bons. Au final, si huit jeunes sur dix déclarent que leur situation professionnelle est meilleure à la sortie de leur contrat, c'est moins souvent le cas pour les garçons et les moins diplômés.

Le manque de connaissances de base: différents auteurs arrivent à cette conclusion que « l'insertion de ces jeunes ne semble pas relever spécifiquement d'une poursuite de la formation, mais que l'on ne peut pas faire l'économie d'un dispositif de formation « quand même! », comme le dit A. Jazé à propos des jeunes stagiaires PAQUE. Au-delà de ce « quand même », l'alternance apporte une autre démarche pédagogique car si les jeunes sortent du système scolaire sans maîtriser « les connaissances de base », ils ne sont pas sans connaissances de base. « Ils ont structuré leurs stratégies de décodage du réel et d'action sur lui de manières différentes de celles qui régissent et sur lesquelles s'appuient les apprentissages de type académique » (Biarès, 1998). Leurs apprentissages « expérientiels » se sont déroulés, pour certains, dans des contextes souvent fort éloignés du milieu ordinaire et même dans la délinquance. D'ailleurs, certains auteurs s'interrogent sur la possibilité de prise en compte et de reconnaissance des apprentissages « expérientiels » non scolaires. Pourtant, il semble que ce ne soit pas tant les apprentissages de base que la plupart de ces jeunes rejettent que le mode d'acquisition qui leur a été (ou leur est) proposé et a participé à la construction de leur échec. Lorsque d'autres attitudes et méthodes sont proposées et que leurs rythmes d'apprentissage sont pris en compte, ce qui est rare, le désir d'apprendre est présent. Mais ce désir d'apprendre est souvent contrarié par l'absence de filière de formation continue structurée pour des personnes de si faibles niveaux.

Un rare accès à la formation continue à plus long terme est observé car les chômeurs peu quali-

fiés se forment moins à cause de la difficulté d'organiser leur vie familiale en conséquence et de trouver un financement (Fleuret, 2006). Mais de plus, s'ils sont moins nombreux à émettre un souhait de formation (16 % contre 24 % pour les plus diplômés), les trois quarts des demandes sont refusées et en tout premier lieu, celles émanant des personnes non qualifiées et des femmes. D'une manière générale, les offres de formation continue sont davantage attribuées aux personnes déjà qualifiées.

P. Santelman (2001) note « les contradictions d'un pacte social » qui aboutit à ce que « le chômage soit le moteur essentiel de la consommation de formation par les moins qualifiés » à défaut de favoriser « la montée en compétences des salariés ». Enfin, les attitudes des jeunes eux-mêmes vis-à-vis d'une formation qualifiante différée sont diverses. Ils n'y sont favorables que si elle fait sens pour eux (Lopez, 2007).

« *La croyance dans l'intérêt de la conversion* ». Sans solution apportée à cet ensemble de problèmes ou de dysfonctionnements, l'avenir n'apparaît pas comme très prometteur à ces jeunes. Leur désaffectation devant tout parcours d'insertion tient, entre autres, au manque de « sens » qu'ils peuvent y trouver. « Le travail d'insertion, lorsqu'il s'accompagne d'une réouverture du champ de l'espace des possibles et d'une valorisation, peut alors engendrer une acculturation à de nouvelles formes relationnelles (notamment via l'effet Pygmalion). À plus long terme, les relations socio-éducatives peuvent fonctionner comme un capital social favorisant l'intégration sur le marché du travail et compensant partiellement l'absence de ressources. À condition toutefois que les perspectives d'emploi soient suffisantes pour entretenir la croyance dans l'intérêt de la conversion » (Coutant 2005). Or, différentes typologies concernant ces jeunes⁴⁹ se rejoignent pour décrire un ou deux sous-groupes dont la situation paraît « sans solution ». Pour eux, les risques sont grands de rester « les enfants de la politique de l'emploi ». Ainsi la reconstitution sur quinze ans de soixante itinéraires d'anciens stagiaires du programme PAQUE montre que 32 jeunes de niveaux V bis et VI sont passés d'un TUC à un CES puis au RMI ou à l'API (Mathey-Pierre et al, 2000). Toujours à la recherche d'un « véritable emploi », les uns ne trouvent que des contrats aidés qu'ils essaient d'obtenir, s'ils le peuvent, dans une même filière professionnelle. Issus de l'enseignement spécialisé, de filières préprofessionnelles et aussi d'ImPro, ils vivent souvent chez leurs parents ; les jeunes mères

■ 49 Dubar (1987), Malglaive (1985), Bauer, et al. (1991), Trancart (2005).

touchent le RMI couple ou l'API très jeunes. Ils ont eu, pour la plupart, des problèmes familiaux graves. Tant qu'au moins un membre de leur famille continue à les soutenir, ils réussissent à ne pas être dans un parcours d'errance. Mais si ce soutien vient à flancher, ils se retrouvent « à la rue » (Cohen, Largueze, 2007 ; FNARS, 2006) ⁵⁰. Pourtant, dans leurs discours, apparaît la hantise de se retrouver dans le « monde du travail protégé, mais ce qui peut arriver de pire, ce qu'il faut éviter, c'est "tomber" dans l'assistance hors du travail » (Demazière, et al, 1999).

Ainsi, le sentiment de n'avoir presque plus rien à espérer en termes d'avenir professionnel « explique la radicalisation des attitudes et des comportements de ces jeunes, le plus souvent immigrés, qui se traduira par une spirale incontrôlable transformant la violence subie en permanence en une violence retournée, parfois contre soi et souvent contre les autres, ces "Français" voués aux gémonies » (Beaud, Pialoux, 2003) ⁵¹.

Des solutions qui se dérobent

Cet état des lieux suscite un certain malaise déjà exprimé dans de nombreux rapports et études consacrés à ce sujet. Comment expliquer l'absence de solution performante menée à grande échelle pour la formation et l'accès à l'emploi des jeunes sans diplôme ni qualification, malgré cette multiplicité d'écrits, de dispositifs, de discours ? En quoi les politiques publiques recherchent-elles une solution réelle concernant l'irréductibilité de ce « noyau dur » de 17 % de jeunes ? Ne serait-ce qu'une « réserve

de main-d'œuvre » ajustable aux besoins de l'emploi (Beaud, Pialoux 2003) contribuant à la précarisation grandissante du marché du travail (Mauger, 2001) ? « Il y a depuis de trop nombreuses années – et cela produit un effet de saturation ainsi que du scepticisme – trop de distorsions entre les mots et leur traduction effective. Il faut éviter les discours d'affichage ou d'incantation (que l'on songe au nombre de fois où l'insertion des jeunes a été depuis 25 ans présentée comme un impératif national !) pour exprimer une volonté réelle de réduire les fractures qui traversent la société française et hypothèquent son avenir » (Schwartz, 2007).

La question de l'insertion des jeunes de 16-18 ans sans diplôme ni qualification constitue un vaste objet d'étude dont toutes les dimensions n'ont pu être abordées dans cette synthèse. On peut isoler cependant certaines réflexions ou observations souvent reprises dans les travaux recensés, comme les difficultés de pilotage et de coordination entre les acteurs ; l'accord théorique sur l'importance de traiter le problème le plus en amont possible, c'est-à-dire dès les débuts de la scolarisation ; l'injonction répétée à une possibilité de formation tout au long de la vie.

L'utilité d'un passage par la formation pour accéder à l'emploi a été souvent mise en cause. Pourtant, privilégier l'accès direct à l'emploi tend à éliminer les non-diplômés et non qualifiés des contrats aidés. Pourquoi se poser la question de l'utilité pour l'emploi d'une véritable formation alors que les moyens en temps et en approches pédagogiques nouvelles pour la mettre en œuvre, en particulier dans l'alternance, n'ont été pris que localement et partiellement ? La durée nécessaire pour compenser de nombreuses années d'échec scolaire remet en cause les notions même de « dispositifs » ou de « mesures » qui ont un caractère provisoire et relèvent d'un travail dans l'urgence.

Aussi, pour ces jeunes de 16-18 ans (et même de 13-18 ans, si l'on tient compte de la déscolarisation de certains) se poser les questions suivantes apparaît essentiel. Est-il possible de proposer des parcours sécurisés socialement, présentant une qualité de formation générale et technique, diversifiés, intéressants pour les élèves et ouvrant sur des statuts professionnels les plus stables possibles dans un contexte de montée générale de la précarité de l'emploi ⁵² et de dégradation de la condition sala-

■ 50 FNARS Ile-de-France, enquête sur les jeunes 16-30 ans de fin 2005 à avril 2006, site de la FNARS.

■ 51 « Parmi les jeunes mineurs émeutiers arrêtés lors des émeutes de novembre 2005 en Seine-Saint-Denis, 21 % sont en SEGPA ou dans des CFA, 8,5 % ont une activité professionnelle, nécessairement peu qualifiée, et seulement 44,5 % poursuivent des études générales ou techniques » (Lagrange, 2007).

■ 52 « Depuis 20 ans, il y a une multiplication par six du nombre de CDD, par quatre de l'intérim, alors que le nombre des salariés en CDI ou en emplois publics statutaires ne progressait lui que d'un maigre 12 % » (Rigaudiat, 2005).

riale? Comment structurer un tel parcours dès la quatrième sans entrer dans un processus d'orientation précoce par l'échec? Un travail d'information et d'orientation professionnel-les continu mené par des personnels compétents dès les débuts du collège n'est-t-il pas alors indispensable? Les chiffres de bons placements dans l'emploi des jeunes de niveau V diplômés devraient pousser à des mesures permettant l'acquisition au minimum de ce niveau de qualification dans des filières permettant à ceux qui le désirent, et à tout âge de la vie, de poursuivre leur qualification⁵³. L'existence de ce « noyau dur » dans les différents pays européens montre l'intérêt de comparer les diverses solutions trouvées même si les proportions de « jeunes à risque » sont variables d'un pays à l'autre, ainsi que les conditions de scolarité (Gasquet, Roux, 2006).

Des textes datant de plus de vingt ans restent d'actualité comme le Rapport Schwartz, récemment réédité par l'Association nationale des directeurs de missions locales. Les « Propositions pour l'enseignement de l'avenir » par les professeurs au Collège de France ont été formulées en 1985 et peuvent être reprises vingt-trois ans plus tard. En particulier, les propositions qui concernent la diversification des formes d'excellence et la multiplication des chances: « Il importerait d'atténuer autant que possible les conséquences du verdict scolaire et d'empêcher que les réussites n'aient un effet de consécration et les échecs un effet de condamnation à vie en multipliant les filières et les passages entre les filières et en affaiblissant toutes les coupures

■ 53 « On pourrait aussi imaginer que les jeunes sans qualification qui, aujourd'hui, bénéficient peu de la formation continue, puissent reprendre leurs études et ainsi acquérir une formation complémentaire après une première expérience professionnelle sur le marché du travail » (Gasquet 2003).

irréversibles. » De la même façon, la proposition qui suggère une éducation ininterrompue et alternée: « L'éducation devra se poursuivre tout au long de la vie et tout devrait être fait pour réduire la coupure entre la fin de l'enseignement et l'entrée dans la vie active. »

■ BRIGITTE LARGUÈZE

Chargée d'étude, RES-Recherche et Sociétés

■ CATHERINE MATHEY-PIERRE

Chargée de recherche CNRS, affectée au CNAM/Lise/Centre de recherche sur la formation

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Une bibliographie très complète sur notre sujet se trouve page 133. Se reporter également au site dédié au colloque européen « Les 16-18 ans en France et en Europe » : <http://colloque16-18.cndp.fr> (rubrique « Intervenants / bibliographie »).

On peut aussi consulter en ligne les documents suivants :

- *Les grands indicateurs de scolarité et activité concernant les jeunes en ZUS (et hors ZUS)* par Michel Destefanis.

Michel Destefanis du Centre d'études de l'emploi a rédigé cette note portant sur la population des jeunes de 15 à 24 ans et plus particulièrement sur les jeunes de 15 à 19 ans et les critères discriminants, selon qu'ils résident dans des ZUS ou hors ZUS. Les données proviennent essentiellement du recensement général de la population de mars 1999, exploitation générale par l'INSEE et exploitation spécifique sur les ZUS (INSEE, Délégation à la politique de la ville). Pour le niveau national métropolitain quelques résultats plus récents de l'enquête emploi de l'INSEE (enquête en continu 2005) ont été utilisés.

- *État des lieux juridique des principales règles propres aux adolescents*, par Maître Camille Tapin-Reboul.

- *Les sortants du système éducatif entre 16 et 18 ans d'après les enquêtes « Génération »* du Céreq, par Danielle Trancart (Université de Rouen – GRIS et CEE) et Catherine Mathey-Pierre (CNRS-Cnam/Lise-CRF).

Cette extraction de données concernant les jeunes de 16-18 ans est réalisée à partir des trois enquêtes « Génération » du Céreq (1992-1998-2001). Elle permet de décrire l'évolution des caractéristiques de cette tranche d'âge et de comparer la situation des sortants du système éducatif entre 16 et 18 ans et entre 18 et 20 ans

ANNEXES

DISPOSITIFS 16-18 ANS

Légende:

Dispositifs spécifiques 16-18 en gras

Dispositifs englobant les 16-18 ans en caractères ordinaires

Dispositifs fermés aux jeunes de 16 à 18 ans en italique

Contrats aidés en retrait

1966 : Contrat d'apprentissage CFA ou LP. Majorité de 16-20 ans

1968-1974 : Premières expériences, ministère du Travail, AFPA, secteur associatif (ACEREP, FJ)

1971-75 : Éducation nationale, Actions Giffard, durée 6 mois

1975-77 : Stage Granet, SFP, 16-20 ans, stage alterné de préformation professionnelle de 4 mois

1975-1982 : Contrats emploi-formation 16-26 ans : aide financière pour la formation donnée par les entreprises aux jeunes embauchés ainsi que des incitations temporaires à la création d'emploi

1978-80 : **Éducation nationale/Commission des communautés européennes, Projet-pilote, 6 mois d'orientation**

1977-81 : Pacte national pour l'Emploi (3 PNE), SFP, 16-25 ans. Exonérations des charges sociales patronales pour l'embauche des moins de 25 ans ou stages de formation pour qualification. Stages en entreprise de plus en plus courts. Formation de 200 à 120 heures minimum

1982 : Éducation nationale, équipe JED (Jeunes en difficulté) soutien méthodologique aux équipes en difficulté

1981-82 : Plan Avenir Jeunes (PAJ), qualification 16-26 ans, sans emploi mais insérés socialement et aptes à suivre un programme de formation professionnelle. Formation alternée d'un an maximum

1981 : *Stage Jeunes Volontaires, 18-21 ans, secteur non marchand, tâche d'intérêt général*

1982 : À la suite du Rapport Schwartz (1981) sur l'insertion des jeunes de 16 à 21 ans, création des PAIO (permanences d'accueil, d'information et d'orientation) et des Missions locales (ML) pour l'insertion sociale et professionnelle des jeunes en difficulté, avec la participation des communes

1982-1984 : **Par les ML et PAIO, différentes mesures pour l'insertion sociale et professionnelle des jeunes par tranche d'âge : stages 16-18 ans ; 18-26 ans ; SOA, MPCO, stage de formation alternée d'insertion et de qualification (SI avec priorité aux 16-17 ans et SQ avec priorité aux 16-17 ans) ; stage de préparation à la vie professionnelle : 18-21 ans.**

1982 : Stages de mise à niveau pour les demandeurs d'emploi (à partir de 16 ans), 40 à 500 heures, 750 heures.

1982 : *Programme Jeunes volontaires 18-25 ans, SFP*

1983 : *Contrat emploi-formation : 18-26 ans*

1983 : *Création des Ateliers de pédagogie personnalisée (APP) : autoformation avec un soutien pédagogique sans rémunération. En 2008, 419 APP, 3 000 formateurs, 175 000 personnes formées par an dans environ 800 sites et antennes.*

1984 : **Opération Nouvelles Qualifications (NQ) initié par B. Schwartz : formation alternée 16-18 et 18-25 ans ; Stage d'Initiation à la vie professionnelle (SIVP), dérogation pour les 16-18 ans ;** Contrat de qualification (CQ) ; *Contrat d'adaptation (CA)*

1984 : 16-25 ans, DGEFP commande l'Opération 2000 jeunes à l'AFPA

1984-90 : **Travaux d'utilité collective (TUC) 16-18 ans** puis, dès 1985, étendu aux moins de 25 ans, SFP, inscrit ANPE, expérience professionnelle mi-temps secteur non marchand formation non obligatoire. 3 mois à 1 an

1985 : Création du **réseau Jeunes et Technologies** : faire accéder des jeunes peu qualifiés à des technologies nouvelles. Complète les actions Nouvelles Qualifications. (Greta, AFPA, Associations de formation, CCI, Chambre des métiers, Association professionnelle ; Office municipal, MJC, Association d'Éducation populaire)

1989 : Transformation en Réseau Racine. Lien avec Eurotectnet. ; Réseau d'appui et de capitalisation des innovations européennes

1985 : Incitations au développement de l'apprentissage

1985-2008 : **DIJEN dispositif d'insertion des jeunes de l'éducation nationale : aide à l'orientation pour ceux qui quittent le système scolaire sans diplôme**

1985-86 : Délégation à la formation professionnelle avec différents maîtres d'œuvre dans les régions : stages d'insertion sociale et professionnelle centrés sur les jeunes les plus en difficulté

1986-1987 : Délégation à la FP, Stages de préparation à l'emploi (SPE), 16-25 ans, recentrage sur l'emploi et qualification dans l'entreprise : les plus défavorisés sont éliminés

1986 : Plan d'Urgence pour les Jeunes : Exonérations pour les entreprises

1987 : Second plan d'urgence pour les jeunes

1989 : Création de la Mission Nouvelles Qualifications par le ministère du Travail.

1989-2005 (2008?) : Contrat Emploi Solidarité (CES) 16-26 ans avec un diplôme V au plus, contrat de travail/secteur non marchand. Remplacent les TUC. De 1990 à 1993, les jeunes passent de 63 % à 32 % au bénéfice des plus de 25 ans (en même temps que CRE : contrat de retour à l'emploi)

1989-91 : Crédit formation individualisé jeunes (CFI) ou Stages régionaux pour les jeunes, pilotés par les ML 16-25 non qualifiés

1991 : Carrefours pour l'emploi et la formation des jeunes : aide à l'orientation et à l'insertion dans une zone bénéficiant d'un financement particulier

1991 : Exo jeunes

1992-94 : PAQUE (Préparation active à la qualification et à l'emploi). 16-25 ans, sans les savoirs de base pour accéder à un emploi ou une action qualifiante en particulier au CFI (18 mois maximum). Supprimé en raison de son coût

1992 : **Contrats locaux d'orientation 16-17 sans diplôme : contrat de travail avec actions orientation, bilan de compétences et formation de 32 heures par mois**

1993 : Décentralisation de la FP des jeunes 16-25 ans : actions de formation alternées dans les régions (conseils régionaux) actions qualifiantes en 1994 et stages pré-qualifiants en 1998

1993 : Prime d'état et crédit d'impôt pour l'embauche de jeunes en FAL

CIP Contrat d'insertion professionnelle (mesure retirée)

1993 : Réseaux de parrainage dans les ML pour les 16-25 ans : accompagner vers l'entreprise. Mis en place dans 5 régions et généralisé en 1996

1993 : **MGIEN, Mission générale d'insertion de l'Éducation nationale, remplace le DIJEN. Elle doit préparer les jeunes sans solution immédiate à la poursuite d'étude ou d'insertion professionnelle, accès à la qualification, en partenariat avec le réseau d'accueil, en particulier par les CIPPA (cycle d'insertion préprofessionnelle par alternance)**

1994 : Aide au premier emploi des jeunes, APEJ, 16-25 ans, tout niveau de qualification, contrat de 18 mois donnant droit au chômage

1995 : Le CIE (contrat d'initiative emploi) remplace le CRE (contrat de retour à l'emploi)

1996 : **généralisation du réseau de parrainage**

1997 : IPIP (Itinéraires personnalisés à l'insertion professionnelle), 16-25 ans, 300 jeunes (IDF, Lorraine Picardie)

1997 : JAPD/EN : repérage des jeunes en situation d'illettrisme

1997 : Programme « Nouveaux services-emplois-jeunes » (NSEJ). L'appellation « emploi-jeune » restera.

1997 : Écoles de la deuxième chance (12 en 2007) concernent les 18-25 ans La 1^{re} École de la 2^e chance à Marseille Commission européenne, E. Cresson. Partenariat Ville, Département, Région, Chambres Inter-consulaires, AFPA, ML. Objectif 500 jeunes en 2000

1998 : Loi de lutte contre les exclusions : accompagnement personnalisé et continu

1998-2003 : TRACE (Trajet d'accès à l'emploi) remplace PAQUE et IPIP dans les ML et PAIO : accompagner vers l'emploi les jeunes sans diplôme ni qualification des quartiers de la politique de la ville. 18 mois maxi pour accès à emploi durable, référent unique, coordination des mesures emploi/formation, protection sociale, FAJ, partenariat avec opérateurs externes

1998 : PLIE, Plans locaux pour l'insertion et l'emploi et réforme du programme « NSNE » en faveur des quartiers de la politique de la ville

1999 : Pleine responsabilité aux Conseils régionaux de la formation professionnelle et continue des jeunes de 16-25 ans

1999 : Programme « Nouvelles Chances », mis en œuvre par la MGI, EN

- 2002 : Contrat Jeune en Entreprise (CJE) 16 – 22-25 non qualifiés, secteur marchand ; rassemble une majorité d'hommes diplômés professionnels, veut favoriser l'embauche, contrat de travail
- 2000 : PARE-PAP, Plan d'aide au retour à l'emploi, aides personnalisées et contractualisées dans le cadre d'un Plan d'Action Personnalisé
- 2001 : Développer le parrainage en partenariat avec Trace : 30 000 jeunes
- 2001 : Veille éducative : dans les ZUS, repérer les jeunes « décrocheurs » et coordonner les acteurs
- 2002 : Nouvel accord pour l'insertion des jeunes EN, CNML, DIJ pour articuler Trace, Nouvelles Chances et la mission Insertion du ministère de l'agriculture, 16-25 ans
- 2002 : Bourse d'accès à l'emploi (BAE) attribuée aux jeunes de Trace. Non reconduite en 2003. 75 euros par semaine non rémunérée et ne pourra excéder 300 euros par mois
- 2002 : *Disparition de la DIJ*
En 2002 : le Contrat Jeune en Entreprise (CJE) est destiné aux 16–25 non qualifiés, secteur marchand mais il rassemble une majorité d'hommes diplômés professionnels
- 2003 : Fin des « emplois jeunes » (NSEJ)
2003 : Contrat de professionnalisation : contrat de travail en alternance pour les 16-25 sortis sans qualification : insertion et réinsertion, qualification. Remplace CQ, d'orientation et d'adaptation, exonérations des charges sociales. Secteur privé
- 2004 : *Plan de cohésion sociale*
- 2004 : *Loi concernant le programme Nouvelles Chances : chaque établissement peut faire ses propres expérimentations*
- 2005 : *Loi pour la cohésion sociale, elle inscrit un droit à l'accompagnement pour tous les jeunes rencontrant des difficultés particulières d'accès à l'emploi*
2005 : CAE (Contrat d'accompagnement vers un emploi) qui vise à répondre à des besoins collectifs non satisfaits. Tout public en difficulté. Il concerne, surtout pour les jeunes de BNQ, le secteur non marchand. Il peut se combiner avec le contrat d'apprentissage ou de professionnalisation
- 2005 : CIVIS (Contrat d'insertion dans la vie sociale signé avec ML) 16-25 ans. Niveau inférieur ou égal au bac. CIVIS renforcé pour les niveaux V et non diplômés, maxi 3 ans
- 2005 : PACTE (*Parcours d'accès aux carrières de la fonction publique territoriale, de la fonction publique hospitalière et de la fonction publique de l'État*) ; *Formation en alternance, Qualification ou poste de fonctionnaire à la fin du contrat.*
- 2005 : Pacte juniors, parcours de formation pour l'accès à la fonction publique pour les jeunes de ZUS et zones ans sans diplôme ou sans qualification
- 2005 : *Contrat d'avenir, réservé aux bénéficiaires des minimas sociaux, peut concerner des jeunes bénéficiaires de l'API. Les employeurs concernés sont ceux du secteur non marchand. L'emploi vise à répondre à des besoins collectifs non satisfaits*
- 2005 : *Contrat d'accueil et d'intégration, (CAI), pour tout étranger désirant s'installer durablement en France, obligatoire à partir de 18 ans*
- 2005 : *Défense deuxième chance 18-21 ans CVI (Contrat de volontariat pour l'insertion) réservé aux jeunes avec parcours pédagogique adapté, encadré par des militaires donc ministère de la Défense. 18-25 ans*
- 2006 : *EPIDE, Défense deuxième chance 18-21 ans...*
- 2006 : **Éducation nationale : Programme de réussite éducative**
2006 : **contrat d'apprentissage junior, possible dès 14 ans**
- 2007-2008 : Grenelle de l'Insertion : débats réunissant les partenaires sociaux, collectivités territoriales et associations à propos de l'insertion de toutes les personnes « en difficulté », jeunes ou adultes

INDEX DES SIGLES

AEMO	aide éducative en milieu ouvert
AIS	adaptation et intégration scolaire
ANDML	association nationale des directeurs de missions locales
ANPE	agence nationale pour l'emploi
AFPA	association pour la formation professionnelle des adultes
API	allocation parent isolé
APP	ateliers pédagogiques personnalisé
4 ^e AES	4 ^e aide et soutien
BAC	brigade anti-criminalité
BEP	brevet d'étude professionnel
BNQ	bas niveau de qualification
BTS	brevet de technicien supérieur
CA	contrat d'apprentissage
CA	contrat d'adaptation
CAF	caisse d'allocations familiales
CAP	certificat d'aptitude professionnelle
CES	contrat emploi solidarité
CESF	conseiller en économie sociale et familiale
CAT	centre d'aide par le travail
CAE	contrat d'accompagnement vers l'emploi
CES	contrat emploi solidarité
CEC	contrat emploi consolidé
CCSD	commission de circonscription de second degré
CCPE	commission de circonscription préscolaire et élémentaire
CDA	commission des droits et de l'autonomie
CDAPH	commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées
CDD	contrat à durée déterminée
CDI	contrat à durée indéterminée
CE1	cours élémentaire 1 ^{re} année
CE2	cours élémentaire 2 ^e année
CEP	certificat d'études primaires
CFA	centre de formation d'apprenti
CFAS	centre de formation d'apprenti spécialisé
CFI	crédit formation individualisé
CIO	centre d'information et d'orientation
CIPPA	cycle d'insertion pré-professionnel par alternance
CITE	classification internationale des types de l'éducation
CIVIS	contrat d'insertion dans la vie sociale
CJE	contrat jeune en entreprise
CLIS	classe d'intégration scolaire
CM1	cours moyen 1 ^{re} année
CM2	cours moyen 2 ^e année
CMP	centre médico-pédagogique
CMPP	centre médico-psychopédagogique

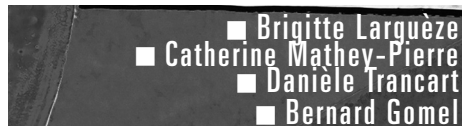
CNED	centre national d'enseignement à distance
CNML	conseil national des missions locales
COP	conseiller d'orientation-psychologue
COTOREP	commission technique d'orientation et de reclassement professionnel
CP	cours préparatoire
CPA	classe de préparation à l'apprentissage
CPE	conseiller principal d'éducation
CPPN	classe préprofessionnelle de niveau
CR	dispositif « changer et réussir »
CSP	catégorie socioprofessionnelle
CV	curriculum vitae
CQ	contrat de qualification
DARES	direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques
DASS	direction de l'action sanitaire et sociale
DEP	direction de l'évaluation et de la prospective
DEPP	direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
DIV	délégation interministérielle à la ville
DNB	diplôme national du brevet
DP	découverte professionnelle
DRESS	direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques
DSQ	développement social des quartiers
EME	établissements médico-éducatifs
EJ	emploi jeune
EPS	éducation physique et sportive
EREA	établissement régional d'enseignement adapté
FNARS	fédération nationale des associations d'accueil et de réinsertion sociale
FPC	formation professionnelle continue
GAPP	groupe d'aide psycho-pédagogique
HID	handicaps-incapacité-dépendance
HVS	habitat et vie sociale
IA	inspection académique
IAE	insertion par l'activité économique
IGAS	inspection générale des affaires sociales
IME	institut médico-éducatif
IPIP	itinéraire personnalisé d'insertion professionnelle
ITEP	institut thérapeutique, éducatif et pédagogique
IVG	interruption volontaire de grossesse
IR	institut de rééducation
ITHAQUE	itinéraire personnalisé d'accès à la qualification et au diplôme
IUFM	institut universitaire de formation des maîtres
JAPD	journée d'appel à la préparation à la défense
JED	jeune en difficulté
LP	lycée professionnel
MEN	ministère de l'Éducation nationale
MFR	maison familiale rurale
MIGEN	mission générale d'insertion de l'Éducation nationale
MGI	mission générale d'insertion
MGIEN	mission générale d'insertion de l'Éducation nationale

ML	mission locale
NQ	nouvelles qualifications
OREF	observatoire régional de l'emploi et de la formation d'Île-de-France
PAIO	permanence d'accueil, d'information et d'orientation
PAQUE	préparation active à la qualification et à l'emploi
PERF	classes de perfectionnement
PIRLS	programme international de recherche en lecture scolaire
PISA	programme international pour le suivi des acquis des élèves
PMI	protection maternelle et infantile
PPRE	programme personnalisé de réussite éducative
PJJ	protection judiciaire de la jeunesse
RAR	réseau ambition réussite
RASED	réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté
REP	réseau d'éducation prioritaire
RMI	revenu minimum d'insertion
SAS	sections d'aide et de soutien
SESSAD	services d'éducation spécialisée et de soins à domicile
2° GT	seconde générale et technologique
SEGPA	sections d'enseignement professionnel adapté
SIO	session d'information et d'orientation
SIVP	stage d'initiation à la vie professionnelle
SVT	sciences de la vie et de la Terre
TCC	trouble de la conduite et du comportement
TRACE	trajectoire d'accès à l'emploi
TUC	travail d'utilité collective
UPI	unités pédagogiques d'intégration
3° VP	troisième voie professionnelle
ZEP	zone d'éducation prioritaire
ZUS	zone urbaine sensible.

Jeunes de 16-18 ans sans diplôme ni qualification

Les propositions des politiques publiques entre 2008 et 2012

L'état des lieux de 2008 a été conçu comme une plateforme de réflexion dans le cadre d'un colloque européen sur les 16-18 ans². L'intervalle entre la fin de la scolarité obligatoire et l'accès à la majorité civile peut en effet constituer une impasse, à l'issue incertaine, pour les jeunes sortants non



diplômés du système scolaire. Ces jeunes, hors du système de formation, affrontent l'insécurité sociale qui se traduit par un niveau parti-

Un état des lieux des politiques publiques pour les jeunes de 16 à 18 ans, publié en septembre 2008¹, fait l'objet d'une nouvelle publication dans ce numéro en ligne. Il est accompagné de cette présente mise à jour qui recense les principales réformes et les nouveaux dispositifs mis en œuvre en formation initiale sur la période 2008-2012, ainsi que l'évolution des mesures proposées aux sortants non diplômés. Une actualisation des données statistiques issues de l'enquête Génération 2007 du Céreq, à partir d'une extraction spécifique des jeunes sortants entre 16 et 18 ans, permet de préciser leur profil et leur situation trois ans après leur sortie de formation initiale.

culièrement élevé de chômage, des délais d'insertion dans un emploi stable beaucoup plus longs et donc un maintien plus fréquent dans une situation d'inactivité.

Cet article mettait également en exergue les liens entre formation initiale et formation continue et leurs effets sur les parcours d'insertion. Les nombreuses études évaluatives portant sur les dispositifs proposés aux jeunes sortants ont souligné le rejet de la forme scolaire par beaucoup d'entre eux. Elles indiquent également l'impact du manque de formation et de qualification sur l'accès à l'emploi, l'effet stigmatisant du passage par les mesures réservées aux jeunes les plus en difficulté, l'attente des sortants en échec scolaire d'être « traités » comme tout le monde, avec exigence et sans compassion. Les conclusions dégagées en 2008 restent toujours d'actualité : d'une part, les jeunes

■ 1 Brigitte Larguèze, Catherine Mathey-Pierre, « Échec scolaire : quelles solutions entre 16 et 18 ans ? État des lieux », *Diversité*, n° 154, septembre 2008.

■ 2 Organisé par le CNDP (Centre national de documentation pédagogique), la Div (Direction interministérielle à la ville), la Daic (Direction de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté) et l'Acisé (Agence nationale pour la cohésion sociale), les 16 et 17 octobre 2008 à l'université de Paris-X-Nanterre. Ce colloque voulait répondre à cette problématique préoccupante au plan européen et en débattre à partir de différents questionnements : comment prévenir l'échec scolaire et professionnel des jeunes en situation de fragilité (nouveaux arrivants ou issus de l'immigration et/ou habitants des quartiers populaires) ? quelles politiques publiques mettre en œuvre pour apporter des réponses globales et adaptées à cette tranche d'âge ? quelle prise en charge ? quelle continuité éducative ?

concernés ont vécu une orientation par l'échec et sont, par la suite, plus difficiles à mobiliser pour une reprise de formation ; ils ont des problèmes de savoir-être et d'importantes lacunes dans la formation générale de base. D'autre part, la multiplication des dispositifs, leur diversité territoriale ainsi que leur déficit d'évaluation rendent peu lisible l'orientation des politiques publiques, tandis que l'injonction permanente au partenariat et à la mise en cohérence des dispositifs semble difficile à mettre en œuvre.

Ainsi, bien que l'intérêt des formations en alternance soit de plus en plus reconnu, hésite-t-on toujours entre maintenir des jeunes en formation ou les orienter vers l'emploi. De plus, on observe que, dans les zones urbaines sensibles, ces dispositifs d'insertion continuent à profiter davantage aux jeunes d'un meilleur niveau initial plutôt qu'au « noyau dur » constitué des jeunes en grande difficulté malgré la volonté affichée d'en constituer un public prioritaire.

A VANT 16 ANS : RÉUSSITE ÉDUCATIVE ET ÉDUCATION PRIORITAIRE (2008-2012)

Cette période a été marquée par un ensemble de réformes et de nouveaux dispositifs concernant la contribution de l'éducation prioritaire et de la réussite éducative à l'égalité des chances. Et ce dans un contexte où le milieu d'appartenance sociale conditionne toujours fortement le parcours scolaire comme l'attestent les scores moyens des élèves selon leur type de scolarisation (éducation prioritaire ou non), leur lieu de résidence et les inégalités de durée de scolarisation selon l'origine sociale. Un ensemble de rapports officiels récents relatifs à la politique de la ville et l'éducation prioritaire (inspections générales de l'Éducation nationale, Haut conseil de l'Éducation, Cour des comptes, Conseil économique et social,

Sénat) dressent un constat souvent sévère sur les objectifs non atteints en termes de mixité sociale, le creusement des écarts selon l'origine sociale, l'empilement des dispositifs et l'insuffisance du pilotage.

LES RÉFORMES EN ÉDUCATION PRIORITAIRE : DU RAR À ÉCLAIR

Depuis sa mise en œuvre à partir de 1981, l'éducation prioritaire a été l'objet de nombreuses modulations au fil des gouvernements successifs sans toutefois modifier son principe de base relatif à la notion de « discrimination positive »³. Les réseaux ambition réussite (RAR), créés lors de la troisième relance de l'éducation prioritaire en 2006 avaient pour objectif de recentrer les moyens sur un nombre plus réduit de sites, à partir d'une réorganisation de la carte de l'éducation prioritaire et l'affectation de moyens additionnels (1 000 enseignants « expérimentés » supplémentaires, 3 000 assistants pédagogiques, une infirmière à temps plein dans chaque collège). Plusieurs niveaux d'action distinguaient, d'une part, le collège devenant l'unité de référence du réseau qu'il crée avec les écoles élémentaires et maternelles d'où proviennent ses élèves et, d'autre part, les autres réseaux dits de réussite scolaire (RRS) regroupant tous les établissements et les écoles relevant de l'éducation prioritaire. Jusqu'à leur disparition en 2011, le nombre des RAR est resté stable (254 réseaux regroupant 254 collèges Ambition réussite et 1 750 écoles).

Le bilan des RAR (DGESCO, juin 2010), rendu public en 2011, souligne une évolution positive dans la réduction des écarts de réussite scolaire entre les RAR et les écoles hors éducation prioritaire : réduction des écarts de redoublants et d'élèves en retard au collège, réduction des écarts dans la maîtrise des compétences de base en mathématiques en CM2 et aux résultats du DNB. Néanmoins, d'autres résultats nuancent ce constat, notamment ceux concernant la maîtrise des compétences de base en français en CM2 (1/4 des élèves ne maîtrisent pas les compétences de base en français à l'entrée au collège), les écarts sur le pourcentage d'élèves ayant de bons acquis en français et en mathématiques restent très importants (et plus importants en CM2 qu'en CE1), tandis qu'on relève une aggravation des écarts en fin de 3e dans la maîtrise des compétences de base en français et en mathématiques et un maintien des écarts concernant le taux d'orientation en seconde générale et technologique.

■ 3 Politique contribuant à corriger l'inégalité sociale par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé.

Ce bilan a précédé de peu la mise en place expérimentale dans 105 établissements, à la rentrée 2010, du programme Collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite (Clair), annoncé lors des États généraux de la sécurité à l'école (avril 2010). Il correspondait au souci « d'engager des actions ciblées dans les établissements les plus exposés à la violence » et proposait des modalités nouvelles d'organisation et de gestion des ressources humaines (rôle du préfet des études en charge de la coordination par niveau, recrutement sur profil des personnels), tout en rappelant l'importance de l'innovation en matière pédagogique. À la rentrée 2011, ce programme a été élargi aux écoles en devenant Éclair et intègre les RAR (les moyens des RAR devenant ceux d'Éclair) tout en maintenant les RRS.

Plus de huit (sur 10) collèges Éclair de 2011 étaient en RAR en 2010, soit 82,5 % ; 12 % étaient en RSS (36 collèges) et 5,5 % n'étaient pas en éducation prioritaire (16 collèges). À la rentrée 2011, 801 collèges et 4676 écoles correspondantes relèvent du réseau de réussite scolaire.

À la rentrée 2011, 135 900 collégiens (soit 1 collégien sur 20) sont scolarisés dans un collège Éclair. Comme attendu, ces élèves sont très massivement d'origine sociale défavorisée : 72,9 % ont des parents ouvriers ou inactifs, contre 24,7 % dans les établissements hors Éclair et RRS (source MEN, Éducation prioritaire).

■ 4 Cette mission se situe dans le prolongement de celle qui a été conduite en 2010-2011 sur « la mise en œuvre du programme Clair ».

■ 5 Les élèves devront valider progressivement les sept compétences suivantes : la maîtrise de la langue française ; la pratique d'une langue vivante étrangère ; les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique ; la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication ; la culture humaniste ; les compétences sociales et civiques ; l'autonomie et l'initiative.

■ 5 Celui-ci évalue les trois paliers de l'acquisition du socle commun : palier 1 en fin de CE1, palier 2 en fin de CM2, palier 3 en fin de collège. La date à laquelle la compétence est validée est inscrite. À l'école, c'est l'enseignant qui renseigne le livret, au collège, c'est le professeur principal après concertation de l'équipe pédagogique.

Un rapport des inspections générales (M. Hagnerelle et al., 2012) chargées du suivi de cette réforme⁴ en dresse un tableau critique : « Globalement, malgré des réussites ponctuelles qu'il convient de saluer, les effets du programme Éclair sont très modestes dans les écoles et les établissements. La plus-value éducative et pédagogique est limitée [...] La démarche se révèle inadaptée pour impulser une dynamique de changement dans le système éducatif. » Leur conclusion indique qu'une remise à plat de l'éducation prioritaire s'avère indispensable.

LE SOCLE COMMUN ET LES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE

Le socle commun de connaissances et de compétences⁵, instauré par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 complète les programmes de l'école primaire et du collège en précisant « ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire sous peine de se trouver marginalisé ». Il suit les recommandations du Parlement européen et du Conseil de l'Union européenne en matière de « compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie » et se réfère à des évaluations internationales, comme le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA).

Depuis 2011, l'attestation de la maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences⁶ devient nécessaire à l'obtention du diplôme national du brevet et les enseignants doivent remplir, pour chaque élève, le livret personnel de compétences. Ce livret continue à soulever de nombreuses questions et de vives oppositions, notamment de la part des syndicats enseignants qui en réclament l'abrogation ou un moratoire, ou d'autres qui souhaitent

le maintien du livret et du socle à condition de définir plus précisément les items et de former les enseignants.

Dans son bilan annuel 2011, le Haut conseil de l'Éducation souligne combien la mise en œuvre du socle commun est une « entreprise complexe et de longue haleine », car touchant à toutes les composantes du système éducatif et principalement les programmes disciplinaires dont la refonte se fait par étapes depuis 2008. Cette réforme introduit également la notion de « l'accompagnement adapté » proposé à chaque élève rencontrant des difficultés d'apprentissage à tout moment de la scolarité obligatoire (de la petite section

de l'école maternelle à la fin du collège). Ainsi, depuis 2008, peuvent être mobilisés différents dispositifs de soutien afin de prévenir l'aggravation des difficultés en aidant l'élève à surmonter les obstacles : « aide personnalisée » dans le cadre du PPRE (programme personnalisé de réussite éducative) à l'école et au collège ; « stages de remise à niveau » pendant les vacances scolaires (CM1 et CM2) ; aide aux devoirs dans le cadre de « l'accompagnement éducatif » après les cours (écoles et collèges). À partir de la rentrée scolaire 2011, « l'accompagnement personnalisé » a remplacé « l'aide au travail personnel » pour tous les élèves de 6^e (deux heures hebdomadaires intégrées à l'emploi du temps, selon les besoins de chaque élève).

Ces dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement prolongent les actions d'aide et de soutien promues depuis le collège unique (1975), afin de mieux assurer « l'égalité des chances » dans le primaire et le secondaire. Cette orientation est réaffirmée par l'objectif d'amener 80 % d'une génération au niveau IV de formation et de ne laisser sortir aucun élève sans qualification (1989). Pourtant, malgré une suite continue de réformes et l'élévation générale du niveau de formation, les écarts n'ont cessé de se creuser dans la dernière décennie entre les élèves les plus performants et ceux les plus en difficulté comme l'attestent les résultats convergents des évaluations nationales et internationales⁷. Aussi, « atteindre

l'objectif de la maîtrise du socle commun par tous constitue un défi pour notre système éducatif », observe le HCE, « quand 40 % des élèves sont en échec ou en difficulté »⁸. Ces difficultés d'apprentissage, repérées dès le début de l'école, demeurent très différenciées socialement, les écarts de réussite entre les élèves de milieu favorisé et ceux de milieu défavorisé s'accroissant ainsi tout au long de la scolarité, comme le confirment les indicateurs suivants :

- en 2011⁹, parmi les jeunes nés de 1984 à 1988, 84 % de ceux dont le père est cadre ou de profession intermédiaire sont bacheliers contre 55 % des jeunes de père ouvrier ou employé (cette différence n'a pratiquement pas varié depuis une décennie) ;
- le type de baccalauréat diffère également selon la catégorie socioprofessionnelle des parents : 76 % des enfants de cadres obtiennent un bac général contre 32,7 % d'enfants d'ouvriers, 14,5 % un bac technologique (contre 26,4 %) et seulement 9,4 % un bac professionnel (contre 40,9 %).

Ces résultats différenciés socialement recoupent des clivages territoriaux qui accentuent les inégalités devant l'école comme le montrent les données relevant de l'éducation prioritaire, complétées par celles relevant des zones urbaines sensibles :

- en 2010¹⁰, les collégiens des Éclair sont très massivement d'origine sociale défavorisée : 72,9 % d'entre eux ont des parents ouvriers ou inactifs contre 57 % en RRS et 34,7 % dans les établissements hors EP ;
- leur retard scolaire est plus fréquent : 21,7 % des élèves issus des écoles Éclair sont en retard à l'entrée en sixième contre 18,7 % en RRS et 11,3 % ailleurs ;
- en fin de CM2 comme en fin de troisième, en français comme en mathématiques, les élèves des Éclair maîtrisent

moins bien les compétences de base que les autres. Par exemple, 72,2 % des élèves des classes de CM2 des écoles du programme Éclair maîtrisent les compétences de base en français contre 79,5 % dans les écoles RRS et 90 % ailleurs.

Les récentes données publiées par l'Onzus (rapport 2012) indiquent que les élèves ayant étudié dans un collège situé en Zus¹¹ continuent à être surreprésentés dans la filière professionnelle en lycée et que les lycées en Zus, quel que soit le bac préparé, ont des résultats inférieurs à la moyenne nationale mais

■ 7 Pisa (2009), PIRLS (2011), évaluations en lecture dans le cadre de la journée Défense et citoyenneté/ex-JAPD (2012), OCDE, *Regards sur l'éducation*, 2012.

■ 8 Ce chiffre repose sur les évaluations-bilans Cedre (Cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon), réalisées par la Depp depuis 2003, pour mesurer les acquis des élèves à la fin de l'école primaire et à la fin du collège.

■ 9 MEN, *L'État de l'école*, 2011.

■ 10 MEN, *L'État de l'école*, 2010.

■ 11 Ces données concernent la situation des établissements publics situés en Zus ainsi que celle de leurs élèves (qu'ils habitent ou non en Zus) et ne prennent donc pas en compte les établissements qui, bien que se trouvant à l'extérieur des Zus, accueillent des élèves résidant en Zus.

aussi inférieurs au taux de réussite attendu. D'autres résultats concernant les élèves résidant cette fois en Zus¹² (à partir d'un nouveau géoréférencement des bases-élèves conjointement réalisé par l'Éducation nationale et l'Insee) montrent que leur retard au collège est toujours nettement plus fréquent que pour les collégiens d'autres quartiers (à catégories sociales comparables) et qu'ils sont deux fois moins nombreux en 1^{re} générale¹³. Sans surprise, ces constats sont toujours corrélés étroitement à l'origine sociale des élèves, ceux résidant et étudiant en Zus étant majoritairement issus de milieux défavorisés. En revanche, les données relatives aux élèves résidant en Zus mais étudiant en dehors des ZUS montrent que ceux-ci sont plus souvent issus de milieux favorisés, vérifiant ainsi l'hypothèse que l'évitement du collège de secteur est un choix plus fréquent car plus facile pour les familles aisées.

LE CHOIX DE L'ÉVITEMENT SCOLAIRE PAR UNE SCOLARISATION HORS SECTEUR

L'assouplissement de la carte scolaire décidé en 2007, par facilitation des dérogations d'affectation, a été présenté comme une mesure de justice sociale par l'ajout du critère « élève boursier » à ceux requis précédemment, et ce afin de favoriser une plus grande mixité sociale au sein de l'enseignement secondaire public. Mais l'assouplissement de la carte scolaire s'est heurté à plusieurs obstacles du fait de la ségrégation urbaine et du maintien de la priorité pour les élèves du secteur : les collèges les plus attractifs recrutent dans des secteurs favorisés et disposent d'une offre réduite pour les élèves hors secteur, et il est

toujours possible de choisir le secteur privé, non soumis à la sectorisation, pour éviter le collège public du secteur. Plus généralement, le choix étant contraint par l'état de l'offre, une certaine densité scolaire est donc nécessaire pour que la possibilité de choisir existe.

Les effets de cet assouplissement ont fait l'objet d'une série d'études avec, dans un premier temps, le rapport de l'inspection générale (J.-P. Obin, C. Peyroux, 2007) qui observait déjà : « Dans la plupart des départements visités, la question de la survie de certains collèges est ouvertement posée [...] C'est aux deux extrémités de la hiérarchie des établissements que la mixité sociale est mise le plus rudement à l'épreuve : dans les établissements les plus convoités, il y a peu d'élèves de condition modeste ; dans les collèges les plus évités, ce sont les catégories favorisées qui ont disparu. » À l'échelle nationale, une étude statistique (G. Fack, J. Grenet, 2012), menée quatre ans après la mise en œuvre de cette mesure, souligne son impact restreint à court terme (8 % des élèves de l'enseignement secondaire public ont bénéficié d'une affectation en dehors de leur collège ou lycée de secteur) mais avec une conséquence plus préoccupante dans l'éducation prioritaire par l'évitement plus important de certains collèges classés « ambition réussite ». Constat déjà établi un an plus tôt par le ministère de l'Éducation nationale dans un *Bilan national des réseaux Ambition réussite* (2010) : « Les mesures d'assouplissement de la carte scolaire ont eu des effets variables sur les effectifs et la composition du public accueilli dans les collèges "ambition réussite". Certains ont gagné des élèves grâce aux dérogations, la plupart en ont perdu en petit nombre et une quarantaine de collèges perdent beaucoup d'élèves.¹⁴ » Des études privilégiant une approche locale (Broccolichi S., Ben Ayed C., Trancart D., 2010 ; Broccolichi S., Sinthon R., 2010 ; Montfroy B., Barthon C., 2011) ont corroboré ce constat en montrant que la fraction des établissements les plus défavorisés tendait à l'être encore plus.

POLITIQUE DE LA VILLE ET RÉUSSITE ÉDUCATIVE

La politique de la ville, dont l'objectif central est de réduire les écarts structurels entre les quartiers de la géographie prioritaire et le reste du territoire, comporte un volet éducatif qui s'est progressivement étoffé depuis 2005, dans le cadre du Plan de cohésion sociale, avec le Programme de réussite éducative, puis, en

■ 12 Ils représentent 7,3 % de l'ensemble des élèves du secondaire, soit plus de 400 000 élèves.

■ 13 Un tiers des lycéens résidant en Zus sont scolarisés dans un lycée professionnel, contre seulement 1 lycéen sur 5 en dehors des Zus.

■ 14 Sur les 254 collèges RAR, 39 ont perdu en 4 ans plus de 25 % de leurs effectifs, cependant que 70 autres sont très évités (ce qui veut dire qu'ils auraient perdu plus de 25 % de leurs effectifs si toutes les demandes de dérogation à la sectorisation avaient été accordées).

2008, avec le plan Dynamique espoir banlieue et ses huit mesures concernant l'éducation. Le Programme de réussite éducative s'adresse aux enfants de 2 à 16 ans résidant dans les quartiers prioritaires de la politique de la ville, notamment dans les zones urbaines sensibles, et qui « présentent des signes de fragilité ou qui ne bénéficient pas d'un environnement social, familial et culturel favorable à leur développement harmonieux ». Son caractère innovant consiste dans l'approche globale des difficultés repérées et par l'individualisation de l'intervention proposée. Autre point inédit, l'Éducation nationale s'est fortement impliquée, dès le lancement du programme, par une importante mobilisation des professionnels (IEN, coordonnateurs, enseignants, professionnels de santé et du social) et participe au repérage des enfants en fragilité, à plus de 80 %.

Le plan Dynamique espoir banlieue a également placé l'éducation au rang de ses priorités avec plusieurs projets dans le domaine éducatif, centrés sur le second degré et visant à favoriser l'égalité des chances, en partenariat avec l'Éducation nationale.

Ainsi, 30 lycées, situés principalement en quartiers prioritaires ou en proximité, ont été érigés en « sites d'excellence » avec la création de nouvelles filières (sections internationales, artistiques ou TIC). Le dispositif Cordées de la réussite, dont le pilotage est assuré par le ministère de l'Enseignement supérieur, consiste à repérer des profils d'élèves dans des établissements « sources » (à partir de la classe de 4^e et jusqu'en classe de seconde, filière générale ou professionnelle) puis de leur proposer un tutorat par un établissement

« tête de cordée » (écoles d'ingénieurs ou universités), afin d'accroître l'ambition scolaire et favoriser l'accès aux études supérieures. L'objectif est différent pour les « internats d'excellence » dont les critères de recrutement concernent plus largement des élèves « motivés et désireux d'apprendre », même si l'excellence est visée pour les élèves accueillis.

UNE MOBILISATION PLUS FORTE AUTOUR DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE

La lutte contre le décrochage scolaire fait également partie des priorités du volet Éducation de la Politique de la ville dans une logique de partenariat avec l'Éducation nationale¹⁵ et avec les différents dispositifs en lien ou traitant des ruptures scolaires. Sur cette période (2008-2012), les initiatives et les actions locales résultant de ce partenariat ont connu un important développement. Leur recensement sur la base « I-Villes Décrochage » (secrétariat général du Comité interministériel des villes) rend compte de l'ampleur et du foisonnement des expérimentations en cours.

Un meilleur repérage¹⁶ des élèves décrocheurs a été rendu possible par la mise en œuvre du Système interministériel d'échange d'information (SIEI) à partir de février 2011. Ce dispositif interministériel harmonise les contributions de plusieurs ministères (Éducation, Agriculture, Emploi, Défense et Mer). Il concerne les élèves n'ayant pas terminé un cycle de formation avec succès, c'est-à-dire les élèves scolarisés l'année précédente (même seulement une partie de l'année) n'ayant pas obtenu le diplôme correspondant au cursus scolaire dans lequel ils étaient inscrits et qui ne sont pas scolarisés ou apprentis l'année scolaire en cours (ils doivent avoir atteint 16 ans à cette date). Ainsi, au 30 octobre 2011, 233 000 décrocheurs ont été comptabilisés, dont 15 000 jeunes habitant dans les DOM (Depp, 2012).

Des marges de progression existent dans les actions de prévention du décrochage scolaire, notamment en privilégiant « une approche territoriale, transrégionale, agissant à un niveau plus fin sur les facteurs de rupture scolaire » et en différenciant « les politiques éducatives, sociales et culturelles de lutte contre le décrochage selon les risques territoriaux détectés » (G. Boudesseul, Y. Grelet, C. Vivent, 2012). Pour les auteurs de cette analyse, « ceci s'impose d'autant plus que les facteurs qui favorisent le décrochage des

■ 15 Depuis un décret de 2010, le Code de l'éducation fixe le niveau de qualification minimum à l'obtention du bac ou à celui d'un diplôme professionnel (art. D. 313-59). Le site ministériel éducol propose comme définition : « Tout jeune qui quitte un système de formation initiale, sans avoir le niveau de qualification minimum requis par la loi, est décrocheur. »

■ 16 Pour une analyse détaillée des dispositifs d'observation et de mesure du décrochage scolaire, voir Céreq, *Bref*, n° 298-1, avril 2012.

jeunes dépendent en partie du contexte dans lequel ils vivent, contexte pouvant être identifié par les conditions de vie » (selon un ensemble d'indicateurs susceptibles d'agir sur les ruptures scolaires).

LES JEUNES DE 16-18 ANS : OÙ SONT-ILS ? QUE FONT-ILS ?

Les « sans diplôme » et « sans qualification »
Combien sont-ils ?

Réduire le nombre de sorties sans qualification et le nombre de sorties sans diplôme reste un enjeu majeur des politiques publiques d'éducation.

Deux statistiques principales coexistent actuellement pour désigner les jeunes en rupture de parcours : les *sans qualification* désignent les jeunes sortis du système éducatif avant la seconde ou l'année terminale de CAP ou BEP (avec ou sans le brevet des collèges). Il existe une véritable difficulté à repérer et recenser ces sorties et cette définition n'est plus assez précise aujourd'hui, car un jeune peut ne pas être qualifié mais être diplômé s'il a le brevet des collèges ou être qualifié mais pas diplômé s'il n'a pas obtenu le brevet mais qu'il est allé au bout de ses années de CAP ou BEP. Dans le cadre de la stratégie de Lisbonne, une nouvelle définition des ruptures de parcours de formation initiale a été adoptée : les « non-diplômés de Lisbonne » concernent toute personne quittant le système éducatif sans être titulaire d'un diplôme de niveau V (CAP ou BEP) ou d'un diplôme de l'enseignement secondaire (baccalauréat). À compter de 2007, la LOLF (Loi organique relative à la loi de finances) abandonne la statistique des « sans qualification » et bientôt l'Éducation nationale communiquera uniquement les chiffres rela-

tifs à cette dernière définition.

18 % des sortants en 2006-2008 (moyenne des cohortes), soit un peu moins de 140 000 jeunes (sur 739 000 sortants du système éducatif) sont sans diplôme ; environ 40 000 d'entre eux sont considérés comme sortant sans qualification (M. Dubois, F. Léger, 2010) soit 5,7 % des cohortes entrant sur le marché du travail (parmi eux, 20 % sortent à la fin du collège contre près de 40 % dix ans auparavant : les « sans qualification » sont donc aujourd'hui plus éduqués). Ces deux catégories sont en recul sensible sur le moyen terme passant de 25 % d'une cohorte en 1975 pour les « sans qualification » à 6 % aujourd'hui et pour les « sans diplôme » de plus de 50 % à moins de 20 % durant cette dernière décennie.

Selon l'État de l'école de novembre 2011, près de 7,5 %¹⁷ des jeunes sortent de formation initiale *sans qualification*, c'est-à-dire sans avoir atteint l'année terminale d'un CAP ou BEP, ou sans avoir été admis dans un lycée d'enseignement général et technologique en 2009. Ils font partie des 19 % de jeunes (source Insee), qui achèvent leurs études secondaires sans diplôme (CAP, BEP ou baccalauréat).

Les *sorties précoces* (les jeunes de 18 à 24 ans qui n'ont ni terminé avec succès un enseignement secondaire de second cycle, ni suivi d'études ou de formation au cours du mois précédent, estimés en France à partir de l'enquête Emploi) s'élèvent à 12,6 % pour la France en 2009, avec un objectif européen fixé à 10 % pour 2020. Ce taux est en légère hausse depuis 2 ans mais relativement stable depuis 2003.

Une meilleure réussite scolaire des filles : des origines populaires et souvent étrangères

Les jeunes hommes représentent environ deux tiers des sortants sans diplôme ou sans qualification. D'après le ministère de l'Éducation nationale, en 2009 (MEN, RERS, 2010), 19 % des garçons sortaient sans diplôme pour 14 % des filles (17 % pour le total de la cohorte), 8 % des garçons n'avaient pas de qualification contre 6 % des filles. Le taux de sortants précoces est plus élevé pour les hommes que pour les femmes (15 % contre 10 %) et cet écart s'accroît.

Les travaux du Céreq relatifs aux enquêtes Génération pour les jeunes sortants du système éducatif¹⁹ permettent de préciser les profils des « sans qualification » et « sans diplôme ». La composition sociale de cette catégorie est très typée : peu d'enfants de cadres et une forte origine ouvrière et étrangère. Les difficultés scolaires

■ 17 Chiffre légèrement supérieur au précédent car les données proviennent d'une autre source qui englobe les chiffres du ministère de l'Agriculture également (source : MEN, Sifa avec CFA, Safran du ministère de l'Agriculture).

■ 18 Voir par exemple C. Gasquet et V. Roux, 2006 ; C. Gasquet, 2003 et HCE (rapport 2010 sur les élèves sans qualification).

■ 19 Voir E. Danzin, V. Simonnet, D. Trancart, 2011.

	G1992	G1998	G2004	G2007
JEUNES SANS DIPLOME	28 %	20 %	17 %	18 %
JEUNES SANS DIPLOME AGÉS DE 16 À 18 ANS	14 %	10%	11%	12%
JEUNES SANS QUALIFICATION	13 %	9 %	7 %	8,5 %
JEUNES SANS QUALIFICATION AGÉS DE 16 À 18 ANS	10 %	6 %	5,5 %	7 %

Tableau 1. Évolution de la proportion de jeunes sans diplôme et sans qualification entre 1992 et 2007

apparaissent très tôt dans la scolarité primaire. Insertion dans l'emploi : l'absence de diplôme et de qualification durement sanctionnée

Le risque de décrochage vis-à-vis de l'emploi atteint particulièrement les sans diplôme surtout en période de crise économique. Leur taux de chômage reste près de 3 fois plus élevé que celui des jeunes titulaires d'un baccalauréat ou plus : 11 % contre 31 % au 2e trimestre de l'année 2009. En outre, les titulaires d'un baccalauréat ou plus ont été davantage protégés de la crise de 2008-2009 que les moins diplômés. Leur taux de chômage n'a augmenté que de 2,9 points entre le deuxième trimestre de l'année 2008 et le deuxième trimestre de l'année 2009, alors que celui des jeunes titulaires d'un CAP ou BEP a augmenté de 5,4 points et celui des jeunes sans diplôme (autre que le brevet des collèges) de 6,2 points.

Les « sans qualification » se distinguent nettement des autres « sans diplôme » avec 12 à 20 points de taux de chômage supplémentaires²⁰.

LES « SANS DIPLOME » OU « SANS QUALIFICATION » ÂGÉS DE 16 À 18 ANS DANS LES ENQUÊTES GÉNÉRATION

Combien sont-ils ?

En 2007, les jeunes sortants du système éduca-

■ 20 Voir HCE, 2010.

■ 21 Les enquêtes Génération ont fait l'objet, ici, d'une exploitation spécifique en tenant compte de l'âge des jeunes sortants sans diplôme ou sans qualification.

■ 22 Rappelons que cette statistique est souvent entachée d'erreurs et que les sources divergent.

tifs sans diplôme représentent près de 18 % de la « Génération 2007 »²¹ (ces chiffres sont assez proches d'autres sources comme la Depp, l'Insee...), soit 133000 jeunes environ dont un peu plus des deux tiers sont âgés de moins de 18 ans (93000 jeunes environ). Les jeunes titulaires d'un CAP ou BEP représentent 17 % des jeunes. Enfin, les bacheliers représentent près des deux tiers de la Génération 2007.

Les sortants sans qualification en 2007 représentent près de 8,5 % de la génération soit environ 63000 jeunes (chiffres légèrement supérieurs à d'autres sources). Parmi eux, 55000 jeunes ont moins de 18 ans, soit 86 %.

Dans les enquêtes Génération du Céreq à notre disposition (1992, 1998, 2004 et 2007), ces chiffres sont en baisse entre 1992 et 1998 mais stables depuis, malgré une légère hausse des jeunes sans qualification²² (tableau 1).

Taux de chômage trois ans après la sortie du système éducatif

Le risque de décrochage vis-à-vis de l'emploi des jeunes sans diplôme ou sans qualification est très net en période de crise (Génération 2007, 3 ans après leur sortie du système éducatif) par rapport aux périodes de reprise économique (Génération 1998, 3 ans après leur sortie du système éducatif). Ainsi, dans le tableau 2, on constate qu'entre 2001 (G98) et 2010 (G2007), le taux de chômage des jeunes, 3 ans après leur sortie du système éducatif, augmente de 8 points (11 % à 19 %), alors que celui des non-diplômés augmente de 16 points (25 % à 41 %) et celui des « sans qualification » de 17 points (31 % à 48 %). La

situation des moins de 18 ans qui ne reprennent pas un cursus d'études ou une formation est encore plus préoccupante avec un taux de chômage de 45 % en 2010 pour les non-diplômés et 50 % pour les « sans qualification » (tableau 2).

TAUX DE CHÔMAGE 3 ANS APRÈS LA SORTIE DU SYSTÈME ÉDUCATIF	G1992 (EN 1995)	G1998 (EN 2001)	G2004 (EN 2007)	G2007 (EN 2010)
JEUNES SANS DIPLÔME	30 %	25 %	33 %	41 %
JEUNES SANS DIPLÔME ÂGÉS DE 16 À 18 ANS	33%	30%	38%	45%
JEUNES SANS QUALIFICATION	36 %	31 %	40 %	48 %
JEUNES SANS QUALIFICATION ÂGÉS DE 16 À 18 ANS	39 %	34 %	44 %	50 %
ENSEMBLE DE LA GÉNÉRATION	17 %	11 %	14 %	19 %

Tableau 2. Évolution du taux de chômage jeunes sans diplôme et sans qualification, trois ans après leur sortie du système éducatif

Comme attendu, le recours à la Mission locale (dans le cadre d'un ou de plusieurs entretiens) concerne 58 % des jeunes sans qualification, 52 % des jeunes sans diplôme mais 27 % des jeunes de l'ensemble de la Génération 2007.

Statut de l'emploi trois ans après la sortie du système éducatif

La précarité de l'emploi s'accroît très nettement avec la faiblesse du niveau de sortie (tableau 3). Ainsi, seuls 29 % des jeunes sans qualification âgés de 16 à 18 ans et en emploi obtiennent un CDI ou sont fonctionnaires en 2010, soit 3 ans après leur sortie du système éducatif (Génération 2007) contre :

- 37 % des jeunes sans diplôme âgés de 16 à 18 ans et en emploi,
- 44 % des autres jeunes non diplômés et en emploi et comparés aux 60 % des jeunes en emploi de l'ensemble de la Génération 2007.

Avec la crise, la précarité a augmenté pour les jeunes les moins diplômés (baisse de près de 10 points des emplois en CDI ou fonctionnaires). On observe également, pour les non-diplômés, une baisse de l'intérim en raison de la crise de l'emploi et une augmentation de l'apprentissage uniquement pour les plus jeunes (moins de 18 ans à la sortie du système éducatif).

Ce dernier résultat est inattendu. En effet, d'après des analyses statistiques récentes, la progression du nombre d'apprentis bénéficie plutôt à des jeunes diplômés poursuivant des études supérieures : « 67 % des apprentis ont au plus le niveau CAP-BEP, soit une baisse de 2 points par rapport à 2009. [...] En 2010, les nouveaux apprentis ont en moyenne 18,4 ans soit 4 mois de plus que deux ans auparavant. Mais les jeunes âgés d'au plus 18 ans restent les principaux bénéficiaires des nouveaux contrats (57 %, soit moins 6 points en 2 ans). La part des entrants sans qualification reconnue s'est aussi réduite (55 % en 2010 contre 58 % en 2008). »²³ Une autre étude observe également que « le nombre d'apprentis de 16 à 19 ans diminue, alors qu'il est en hausse à partir de 20 ans » (Montus, 2012).

Des hypothèses peuvent être émises pour comprendre ces chiffres : en période de création d'emploi (2000-2001) les jeunes se détournent des contrats « aidés » (CA et CP/CQ) au profit des CDI et CDD. En période de crise, c'est l'inverse : les employeurs utilisent davantage les contrats aidés en même temps que l'on constate une attrition des offres en CDD et CDI.

Pourquoi cette tendance est-elle plus prégnante pour les 16-18 ans non diplômés ? Peut-être parce que leur immaturité relative comparativement aux plus âgés leur rend encore plus difficile l'accès à un emploi non aidé... Par ailleurs, les employeurs, dans leur recrutement de non-diplômés, ont intérêt à privilégier les plus jeunes possibles pour la signature d'un contrat (CA ou CP) car plus un apprenti est jeune, moins sa rémunération est élevée.

En première année d'apprentissage, les jeunes de moins de 18 ans touchent 25 % du Smic contre 41 % pour les 18-20 ans et 53 % à partir

■ 23 S. Ruby, 2011.

	16-18 NON DIPLOMÉS (%)		AUTRES NON DIPLOMÉS (%)		16-18 SANS QUALIFICATION ²⁴ (%)		ENSEMBLE DE LA GÉNÉRATION	
	2010	2001	2010	2001	2010	2001	2010	2001
INDÉPENDANT (À SON COMPTE)	2	2	5	2	1	3	5	3
AIDE FAMILIAL	3	2	2	1	2	1	1	1
FONCTIONNAIRE	3	1	5	2	4	1	8	5,5
CDI	34	41	38	52	25	35	52	58
CDD	18	17	17	16	17	17	16	15
APPRENTISSAGE	12	5	3	1,5	14	7	3	1
INTÉrimAIRE	14	22	13	17,5	18	24	6	8
CONTRAT PROFESSIONNALISATION (2010) QUALIFICATION (2001)	7	3	5	2	7	3	3	1,5
CAE/CES/CEC	2	3	3	2	2	3	2	1
AUTRES CONTRATS AIDÉS	2	0	0	0	3	0	0,5	0
SAISONNIER	2,5	1	3	1	4	2,5	1,5	1
AUTRES (STAGIAIRE, PAS DE CONTRAT, EMPLOIS JEUNES-2001...)	0,5	3	6	3	3	3,5	2	5
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100
EFFECTIF (PONDÉRÉ)	39 517	41 337	24 142	59 500	20 972	23 879	534 509	606 934

Tableau 3. Évolution du statut de l'emploi trois ans après la sortie du système éducatif entre 2001 et 2010 (G98 et G2007)

de 21 ans. En deuxième année, le pourcentage passe de 37 % à 61 % et en troisième année de 53 % à 78 %.

En ce qui concerne les contrats de professionnalisation, la rémunération minimale garantie est fixée à 786,62 euros pour les moins de 21 ans et à 1001,15 euros pour les jeunes de 21 à 25 ans révolus.

En période de crise, ce paramètre peut prévaloir au moment du choix. Peut-être également que la politique de valorisation des formations

en alternance finit par avoir des résultats et qu'elle correspond aux attentes des familles qui voient dans cette orientation une issue plus sûre vers un diplôme et un emploi. Cela reste à démontrer.

LES MESURES DES POLITIQUES PUBLIQUES D'INSERTION ENTRE 2008 ET 2012

Dans un contexte de recherche d'économies, de fort taux de chômage des jeunes et de montée nécessaire du niveau de formation, on constate une volonté de développement des contrats en alternance (apprentissage et contrat de professionnalisation), d'unification des services²⁵, des mesures et de leur accessibilité à tout public, avec un élargissement aux 16-18 ans dans certains cas. Quels que soient les dispositifs, il s'agit toujours d'accompagnement personnalisé

■ 24 Plus de 85 % des jeunes sans qualification sont âgés de moins de 18 ans.

■ 25 En 2008, Pôle emploi est créé par la fusion de l'ANPE et de l'Assedic. En 2010, les psychologues du travail de l'AFPA rejoignent Pôle emploi. Le but est de permettre aux demandeurs d'emploi d'avoir un référent unique.

vers l'emploi dans une logique de parcours avec un référent unique.

Apprentissage et professionnalisation

Les contrats en alternance et spécialement l'apprentissage restent une issue pour de nombreux jeunes. Parmi les 16-18 ans sortis en 2007 du système scolaire et en contrat de travail en 2010, 19 % des « sans diplôme » et 21 % des « sans qualification » sont en contrat d'apprentissage ou en contrat de professionnalisation (tableau 3), alors que 4 % pour les premiers et 5 % pour les seconds sont en contrat aidé.

Un *accompagnement renforcé* et continu des apprentis et de leurs maîtres d'apprentissage est mis en place en 2008. Son but est de prévenir les ruptures de contrats, souvent dues à un déficit d'accompagnement, tant des jeunes qui découvrent l'entreprise que des maîtres d'apprentissage qui auraient parfois besoin de référents pour les aider dans la formation de publics difficiles. Il est aussi de réduire les inégalités d'accès à l'apprentissage, d'augmenter le nombre d'apprentis, de sécuriser les parcours des jeunes en permettant à ceux qui sont sans solution de rebondir sur une autre dynamique en leur proposant un nouveau parcours. Une coordination des différents acteurs intervenant sur l'insertion sociale, professionnelle et l'apprentissage est reconvenue primordiale pour atteindre ces objectifs. La volonté politique de développer aussi le *préapprentissage* se concrétise par la création du Dima (Dispositif d'initiation aux métiers de l'alternance) mis en œuvre en 2009. Mais ce nouveau dispositif se heurte à l'opposition des professionnels de l'éducation critiquant une orientation des élèves jugée trop précoce. Appliqué diversement selon les régions, il est gelé en juin 2012 et doit être supprimé par le gouvernement actuel.

TROIS PLANS ET DE NOUVEAUX CONTRATS AIDÉS

Entre le Grenelle de l'insertion en 2007-2008 et le plan Agir pour la jeunesse en 2009 se sont succédés le plan Espoir banlieue (2008) puis le

Plan d'urgence pour l'emploi des jeunes (2009).

Parmi les axes essentiels repris par le Premier ministre à l'issue du Grenelle de l'insertion, figurent, d'une part, le principe d'un *parcours d'insertion* bâti « autour d'un référent unique dans le service public de l'emploi » issu de la fusion ANPE-Assedic (y compris pour les demandeurs d'emploi non indemnisés et pour les personnes les plus éloignées de l'emploi) et, d'autre part, la fusion des contrats aidés en deux contrats seulement : le *contrat unique d'insertion* et le *contrat de professionnalisation*, dont l'accès serait élargi aux adultes en insertion et aux jeunes sans qualification. Il est promu un *accompagnement global* de la personne, un renforcement de la *présence des usagers* dans la conception et la réalisation des politiques d'insertion, un *médiateur* du service public de l'emploi pour faciliter le recours aux usagers. Ces logiques sont réaffirmées lors des différents plans.

Les missions locales (ML) restent le pivot de l'accompagnement des jeunes en articulation avec la Mission générale d'insertion de l'Éducation nationale (Migen), mais ces deux structures souffrent d'une « mauvaise articulation chronique avec Pôle emploi » (rapport IGAS, 2010). Les ML gèrent un dispositif de grande ampleur : le *Civis* (16-25 ans) et le *Civis renforcé* plus spécialement destiné aux jeunes ayant un très faible niveau de connaissances (cf. annexe II).

CHIFFRES CLÉS

– 450 missions locales et 11 000 salariés dont 73 % de professionnels de l'insertion chargés de l'accompagnement des jeunes. En 2011, les missions locales ont accueilli 1,3 million de jeunes, dont 488 000 pour la première fois (parmi lesquels 50 % sans diplôme).

– 542 000 jeunes accompagnés ont eu accès à un emploi ou à une formation dans l'année.

– 721 000 jeunes demandeurs d'insertion en décembre 2011 ont bénéficié au moins d'un entretien au cours des cinq derniers mois, qu'il s'agisse d'un entretien individuel, d'une information collective ou d'un atelier.

– 2 millions de jeunes ont été accompagnés en contrat d'insertion dans la vie sociale (Civis) entre 2005 et 2011. Entre 2005 et 2010, 1 060 000 jeunes en ont bénéficié de Civis, 796 000 jeunes sont sortis du dispositif dont 268 000 pour accéder à un emploi durable. Fin 2010, 274 000 jeunes sont inscrits dans ce programme (Aeberhardt, 2011).

Les ML coopèrent avec les *plates-formes contre le décrochage scolaire*, créées en 2009 dans le cadre du plan Agir pour la

jeunesse qui fait de la lutte contre le décrochage scolaire une priorité nationale de nouveau réaffirmée. Ces plates-formes ont comme fonction de coordonner les acteurs locaux de la formation, de l'orientation et de l'insertion des jeunes. Leur mission est de mettre en commun les informations dont ils disposent pour assurer le repérage des jeunes sortis sans diplôme et favoriser leur accompagnement personnalisé vers une formation qualifiante ou vers l'emploi.

Les missions locales continuent également à développer le *parrainage* : il consiste en un accompagnement individualisé par des bénévoles ayant une expérience professionnelle reconnue, qui sont médiateurs entre les entreprises et les jeunes dépourvus de réseau et d'expérience.

Selon les territoires, elles collaborent avec les Plie (plans locaux pour l'insertion et l'emploi), mesures créées à l'initiative des collectivités locales et des établissements publics de Coopération intercommunale, soutenues et cofinancées par le Fonds social européen. Ces plans contribuent à l'accompagnement renforcé vers l'emploi des personnes en difficulté dont les jeunes de 16 à 25 ans.

Précédant Agir pour la jeunesse, deux autres plans pour la formation et l'insertion des jeunes ont également été mis en œuvre :

– en juillet 2008, le plan Espoir Banlieue crée le *contrat d'autonomie* dans les zones couvertes par un CUCS (Contrat urbain de cohésion sociale). À l'instar du dispositif Paque, il vise les jeunes les plus en difficulté non suivis dans une mission locale et non inscrits à Pôle emploi, complétant ainsi le Civis. Il consiste en un accompagnement vers l'emploi des jeunes de 16 à 25 ans en difficulté d'insertion sociale et professionnelle, faiblement diplômés, domiciliés dans les quartiers prioritaires

■ 26 Pour pouvoir prétendre au RSA, il faut : soit avoir plus de 25 ans, soit avoir moins de 25 ans et être parent isolé (assumer seul la charge d'un enfant né ou à naître), soit avoir moins de 25 ans et avoir travaillé pendant au moins 2 ans au cours des 3 années précédant la demande de RSA.

de la Politique de la ville. Dans le cadre de ce dispositif, un entretien hebdomadaire avec un conseiller « référent » est prévu.

– en avril 2009, le Plan d'urgence pour l'emploi des jeunes est mis en place. Il a pour but de renforcer l'apprentissage ; soutenir le développement du contrat de professionnalisation ; former pour préparer à l'emploi par le contrat d'accompagnement-formation ; développer les écoles de la 2^e chance ; déprécier les stages et soutenir l'embauche de stagiaires en CDI ; favoriser les embauches de jeunes grâce au contrat initiative-emploi ; utiliser les contrats aidés du secteur non marchand pour permettre aux jeunes d'acquérir une première expérience et des compétences transférables dans le secteur privé, en particulier par le contrat-passerelle comprenant une période d'immersion en entreprise.

On constate à nouveau une volonté d'en finir avec la logique de spécialisation des dispositifs selon les publics, rationalisation accentuée par le Contrat unique d'insertion (CUI). Ce nouveau contrat se présente, soit sous la forme d'un Contrat d'accompagnement vers l'emploi (CAE), soit sous la forme du Contrat initiative emploi (CIE), tous deux par conséquent renouvelés. Le CIE est la version dédiée au secteur marchand (cf. annexe II). La volonté de simplifier les structures administratives apparaît également dans la création des directions régionales des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi (Direccte), regroupement de services à destination des entreprises.

Par ailleurs, le 27 mai 2008, le RMI est remplacé par le RSA. Mais les jeunes de 16-18 ans ne peuvent en bénéficier en raison des conditions permettant d'accorder cette aide à des jeunes de moins de 25 ans²⁶.

Ainsi, parmi les 16-25 ans, les plus jeunes (16-18 ans) et les plus en difficulté continuent à être difficilement bénéficiaires de la plupart de ces différentes mesures, y compris celles des conseils régionaux (IGAS, 2010). De plus, malgré la volonté affichée de simplification, les modes de financements des formations se complexifient dans certaines régions et les intermédiaires se multiplient

dans l'attribution des fonds aux opérateurs de formation. Aussi pour des raisons qui ne tiennent ni aux organismes de formation, ni au projet proposé, le financement d'un projet peut-il être refusé car l'organisme relais n'a pu fournir à temps les renseignements admi-

nistratifs et financiers exigés par le Conseil régional.

Finalement, les contrats aidés – qui ont pour objectif l’insertion des jeunes par l’acquisition d’une qualification professionnelle reconnue par l’État et/ou la branche professionnelle – se heurtent au faible niveau de compétences de base des jeunes les plus en difficulté dont le profil demande visiblement des dispositifs spécifiques. Ainsi, malgré la volonté de simplifier les dispositifs, on peut constater que sont fréquemment ajoutés des contrats qui leur sont réservés, comme l’avait déjà été, au début des années 1990, le programme Paque pour permettre l’accès au Crédit formation individualisé (CFI). C’est le cas du CAE passerelle et du Civis renforcé, par exemple.

SERVICE CIVIQUE : UN DISPOSITIF EN AMONT D’UN PROJET PROFESSIONNEL

Le service civique (loi du 10 mars 2010) remplace le service civil volontaire, mis en place en 2006. Il s’adresse aux jeunes de 16 à 25 ans. Il s’agit d’un engagement volontaire d’une durée de 6 à 12 mois pour l’accomplissement d’une mission d’intérêt général dans un des neuf domaines d’interventions reconnus prioritaires pour la Nation (solidarité, santé, éducation pour tous, culture et loisirs, sport, environnement, mémoire et citoyenneté, développement international et action humanitaire, intervention d’urgence). Il donne lieu au versement d’une indemnité prise en charge par l’État et à l’apport d’un soutien complémentaire, en nature ou argent, pris en charge par l’organisme d’accueil. Cette indemnité ouvre le droit à un régime complet de

protection sociale financé par l’État. Il peut être effectué auprès d’organismes à but non lucratif ou de personnes morales de droit public, en France ou à l’étranger. Ses missions prioritaires et ses orientations stratégiques sont définies par l’Agence du service civique créée le 12 mai 2010.

Martin Hirsch, président de l’Agence, propose, en juin 2011, de « prolonger l’obligation scolaire par l’obligation pour tous les mineurs de 16 à 18 ans d’être soit scolarisés, soit en apprentissage, en formation professionnelle, en emploi ou en service civique ». Mais il semble que l’autonomie demandée pour certaines missions rende difficile l’accueil des 16-18 ans en nombre important.

ÉCOLES DE LA DEUXIÈME CHANCE ET FORMATIONS DE L’ÉPIDE

Ces deux dispositifs ont été développés en raison de leur efficacité et malgré un coût élevé pour chaque jeune pris en charge²⁷. Ces formations s’ouvrent désormais aux jeunes de 16-18 ans en difficulté.

Les Écoles de la deuxième chance (E2C) ont été créées en 1995 ; un processus de labellisation est mis en place en 2009. Depuis le 24 novembre 2009, elles connaissent en fort développement lié à la participation financière de l’État aux côtés des régions et peuvent accueillir les 16-18 ans. Présentes sur 57 sites dans 14 régions et 32 départements, ces écoles devaient offrir plus de 12000 places en 2011.

Les Établissements publics d’insertion de la défense (Épide) ont été créés en 2005. En 2012, 166 mineurs primodélinquants ou peu connus de la Justice, volontaires, de 16 à 18 ans peuvent effectuer un service civique au sein de 15 (sur 20) centres de l’Épide pendant 5 à 12 mois (loi du 26 décembre 2011). La mesure est prononcée par les juges, dans le cadre par exemple d’une peine avec sursis et mise à l’épreuve, mais l’accord des mineurs est nécessaire. Les services de Protection judiciaire de la jeunesse sont associés par le biais de l’Épide au suivi de

ces jeunes. Ces derniers perçoivent une prime à la fin de leur contrat, dont le montant, fixé par le directeur général de l’Épide, dépend du nombre de mois accomplis. Il s’agit là d’une ouverture récente de l’Épide à cette tranche d’âge ; les formations précédentes étaient destinées aux jeunes de 18 à 22 ans, ayant leur résidence en métropole, sans diplôme, sans qualification ou en voie de marginalisation. Par la voie de l’alternance et de l’inter-

■ 27 La mission IGAS/IGEN relative à la promotion de la 2e chance (juin 2009) a évalué le coût moyen par jeune sorti positivement des E2C à environ 17 000 € par jeune, contre près de 66 000 € pour les centres Épide (du fait des dépenses liées à l’internat). À titre de comparaison, le coût moyen unitaire du contrat d’autonomie s’élève à 7 500 € par jeune, contre 8 020 € pour un collégien en 2009, 11 400 € pour un lycéen général et technique et 11 810 € pour le lycéen professionnel (source : MEN, 2009).

nat, ces jeunes reçoivent une formation globale (cf. annexe II).

FONDS D'EXPÉRIMENTATION POUR LA JEUNESSE (FEJ)

L'objet de ce fond est de favoriser la réussite scolaire et d'améliorer l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de moins de 25 ans (les 16-18 ans sont concernés par quelques programmes). Ce fonds finance des expérimentations innovantes et contrôlées répondant aux besoins prioritaires des jeunes. Contrôlées car elles consistent à désigner de manière aléatoire, parmi un groupe de jeunes éligibles à une mesure, ceux qui en bénéficieront et de les comparer quelques mois ou années plus tard à ceux qui n'en ont pas bénéficié²⁸. Ce Fonds d'expérimentation semble avoir créé un véritable élan. Dans son rapport d'activité 2009-2011, il est indiqué : « À la diversité des problématiques traitées répond une grande diversité des populations ciblées : jeunes suivis par les missions locales, étudiants, lycéens, collégiens et écoliers... » En tout, près de 462 000 jeunes bénéficient d'une des actions financées par le FEJ. Le nombre de jeunes touchés par chaque projet est très variable : 17 % des projets touchent plus de 1 000 jeunes chacun tandis que d'au-

tres n'en touchent qu'une dizaine, avec un dispositif très ciblé. Les 16-18 ans sont concernés par les dispositifs expérimentés pour « lutter contre le décrochage scolaire par une meilleure coordination des acteurs (31 projets) ». Finalement, il est toujours très difficile de chiffrer le nombre des 16-18 ans sans diplôme et sans qualification dans chacun des dispositifs qui leur sont ouverts. Les données disponibles concernent le plus souvent les 16-26 ans. Les dispositifs et contrats où ils semblent être les plus nombreux sont l'apprentissage et le Civis renforcé. Les autres dispositifs ne concernent que de petits effectifs (CAE passerelle, Épide, E2C, Fonds d'expérimentation pour la jeunesse, cf. annexe II).

Par ailleurs, si l'importance du rôle de l'accompagnement est toujours réaffirmée, sa mise en œuvre varie d'après la durée des dispositifs et la périodicité des entretiens avec le « référent ». À partir de quelle fréquence peut-on parler de réel accompagnement, entre un accompagnement renforcé à l'Épide²⁹ où les jeunes sont en internat, des entretiens mensuels en Civis et hebdomadaires en contrat d'autonomie ?

En novembre 2012, l'urgence de diminuer l'échec scolaire et d'accompagner l'insertion des jeunes est à nouveau réaffirmée, peut-être encore plus fortement puisque c'est l'une des priorités du nouveau gouvernement, avec une insistance sur la primauté du maintien en formation lorsque cela semble possible.

C ONTRATS EMPLOI D'AVENIR

Conjointement à la suppression du contrat d'autonomie, les « emplois d'avenir » sont lancés (loi n° 2012-1189 du 26 octobre 2012) et répondent à de nombreuses difficultés non résolues par des mesures comme le ciblage sur les populations les plus en difficulté et sur des zones spécifiques. Ce nouveau contrat articule les dispositifs de formation initiale et continue, s'adresse à une tranche d'âge comprise entre 16 et 30 ans. Il privilégie la durée puisque ces contrats peuvent atteindre 3 ans et vise la qualification.

On peut toutefois craindre une ouverture limitée pour les 16-18 ans. Ces derniers peuvent être en effet recrutés en emplois d'avenir comme le précise le décret n° 2012-1210 du 31 octobre 2012. Ils font partie du « public cible » des « jeunes sortis sans diplôme de leur

■ 28 Deux grands types de méthodes d'évaluation sont mobilisés :

– des méthodes quantitatives qui s'appliquent sur des échantillons représentatifs (de quelques centaines à quelques milliers d'individus, voire davantage). Parmi les méthodes quantitatives se trouvent les méthodes d'expérimentation contrôlée qui reposent sur l'observation d'un groupe test et d'un groupe témoin ne bénéficiant pas du dispositif, ces groupes étant construits en y affectant les personnes par tirage au sort ;

– des méthodes qualitatives, qui reposent sur des investigations approfondies sur des petits échantillons raisonnés de l'ordre de quelques dizaines d'individus.

■ 29 Accompagnement personnalisé (soutien psychologique régulier, travail d'orientation scolaire, élaboration d'un projet professionnel) avec intégration aux programmes réservés aux groupes de jeunes majeurs. 80 % des jeunes qui vont au bout de ces programmes sont insérés grâce aux partenariats entre l'Épide et de nombreuses entreprises.

formation initiale (niveau VI, V bis, V sans diplôme et IV sans diplôme) » ou des « jeunes peu qualifiés (de niveau V avec diplôme, c'est-à-dire titulaires uniquement d'un CAP ou d'un BEP) et en recherche d'emploi depuis au moins 6 mois dans les 12 derniers mois »³⁰.

Cependant, il est précisé que le dispositif Emploi d'avenir doit être articulé « avec les dispositifs de lutte contre les décrochages de la formation initiale ». Il est précisé qu'ils « ne peuvent constituer la première solution proposée aux jeunes, notamment ceux âgés de 16 à 18 ans, sortis sans diplôme de formation initiale (scolaire ou apprentissage). Cette solution ne peut être retenue qu'après avoir tenté, notamment par le dispositif dit anti-décrochage prévu par l'article L. 313-8 du Code de l'éducation³¹, de les réinscrire dans un parcours de formation. » Enfin, l'articulation entre les emplois d'avenir et le service civique ouvert aux jeunes à partir de 16 ans est l'occasion de rappeler que « le service civique est

sans doute plus adapté à ceux qui s'interrogent sur leur avenir sans être encore prêts à entrer dans une voie professionnelle et pour qui le service civique peut jouer le rôle d'une période de maturation ». Mais on a vu précédemment que l'accès au service civique des 16-18 ans en difficulté d'insertion restait également limité.

Ainsi, la discordance entre la multiplicité des dispositifs, des rapports, des discours et la persistance de ce problème de société est toujours manifeste en même temps que la nécessité d'y trouver une solution. Il semble qu'une réponse apparaisse, au moins dans les intentions. En effet, au vu des réformes en cours et de celles à venir – et des débats qui les entourent –, l'orientation donnée aux politiques de l'éducation prioritaire et de la réussite éducative tend vers une concentration des moyens sur un nombre plus restreint de sites, ceux identifiés comme étant les plus en difficulté, pour y agir de façon intensive. Il est également observé la volonté de traiter désormais en amont, dès le début de la scolarisation, les difficultés d'apprentissage afin de prévenir le processus cumulatif qui installe le grand échec scolaire et les sorties non qualifiées en fin de scolarité obligatoire.

Toutefois, un autre besoin, affirmé depuis longtemps³², est de laisser des ouvertures possibles vers la formation après le collège et tout au long de la vie. Or la formation continue bénéficie toujours majoritairement aux salariés les mieux formés et à ceux qui sont en activité : un rapport récent de la Cour des comptes³³ alerte les acteurs concernés et recommande la limitation des contrats aidés, notamment du secteur non marchand, et le ciblage de l'offre de formation professionnelle vers les publics prioritaires.

■ 30 Comme indiqué par la circulaire DGEFP n° 2012-20, du 2 novembre 2012, relative à la mise en œuvre des emplois d'avenir.

■ 31 L'article L. 313-8 a été créé par la loi n° 2010-241 du 10 mars 2010, article 7.

« Le service public de l'orientation tout au long de la vie et tous les organismes qui y participent s'organisent au plan régional et local pour permettre à tout jeune âgé de seize à dix-huit ans sorti sans diplôme du système de formation initiale et sans emploi de se réinscrire dans un parcours de formation, d'accompagnement ou d'exercer une activité d'intérêt général lui permettant de préparer son entrée dans la vie active.

Pour l'application de cette obligation, le jeune est reçu conjointement avec son représentant légal par l'un ou l'autre des organismes visés au premier alinéa, dans les trois mois qui suivent le signalement par son établissement d'origine dans les conditions mentionnées à l'article L. 313-7, pour bénéficier d'un entretien de réorientation.

Cet entretien, assuré dans le cadre de la coordination mentionnée à l'article L. 313-7, vise à proposer au jeune et à son représentant légal des solutions de reprise d'études, d'entrée en formation, d'exercice d'une activité d'intérêt général ou d'accompagnement personnalisé vers l'emploi ou la création d'entreprise. »

■ 32 C'est ce que montre à nouveau le parcours présenté dans ce numéro hors-série. C. Mathey-Pierre, M. H. Rambaud, « Un parcours d'insertion exemplaire », p. 123.

■ 33 Cour des comptes, rapport *Face à un chômage élevé, mieux cibler les politiques*, janvier 2013.

■ **BRIGITTE LARGUÈZE**

Sociologue, association Recherche et sociétés
brigitte.largueze@free.fr

■ **CATHERINE MATHEY-PIERRE**

Chercheur au CNRS
pierre.catherine@numericable.com

■ **DANIÈLE TRANCART**

Chercheur au CEE
Centre d'études de l'emploi (CEE)
daniele.trancart@cee-recherche.fr

■ **BERNARD GOMEL**

Chercheur au CNRS-CEE
bernard.gomel@cee-recherche.fr

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABHERVÉ M. (2010) « Tentatives de bilan du plan d'urgence pour l'emploi des jeunes : très loin de l'objectif annoncé », <http://alternatives-economiques.fr/blogs/abherve/>
- ACSÉ (2012) *Le Programme de réussite éducative de 2007 à 2011*, rapport national.
- AEBERHARDT R., CRUSSON L., POMMIER P. (2011) « Les politiques d'accès à l'emploi en faveur des jeunes : qualifier et accompagner », *France, portrait social*, p. 153 à 172.
- ARMAND A., GILLES B. (2006) *La Contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances*, MEN, rapport n° 2006-076.
- ARMAND A., HOUCHOT A. (2009) *L'Animation pédagogique des réseaux ambition réussite*, MEN, rapport n° 2009-089.
- ARMAND A. (2011) « Des RAR aux Éclair : comment répondre au défi de l'égalité des chances de réussite scolaire ? », *Administration*, n° 132.
- ARRIGHI J.-J., MORA V. (2010) « Contrats de professionnalisation et d'apprentissage : des usages diversifiés. Esquisse d'une cartographie des formations en alternance », *Net.Doc*, n° 66, Céreq.
- AVENEL M., en collaboration avec LE RHUN B. (2009) « L'insertion par l'activité économique en 2007 », *Premières synthèses*, Dares, n° 17.2.
- BEN ALI L. (2012) « La scolarisation à deux ans », *Éducation et formations*, n° 82.
- BEN AYED C. (2011) « À qui profite le choix de l'école ? Changements d'établissement et destins scolaires des élèves de milieux populaires », *Revue française de pédagogie*, n° 175.
- BENHAÏM-GROSSE J. (2009) « Le suivi et le devenir des élèves accueillis en classes et ateliers relais. Année scolaire 2006-07 », *Note d'information*.
- BONNEVIALLE L. (2009) « Les jeunes des Zus accompagnés par les missions locales en 2007 : un suivi plus intense, davantage de formations mais un moindre accès à l'emploi », *Premières synthèses*, *Premières informations*, Dares, n° 17.1.
- BONNEVIALLE L. (2009) « Le contrat d'insertion dans la vie sociale (Civis) : 720 000 bénéficiaires en quatre ans », *Premières informations*, *Premières synthèses*, Dares, p. 1 à 7.
- BONNEVIALLE L. (2012) « Le contrat d'insertion dans la vie sociale (Civis) : moins d'emploi à la sortie

du Civis en 2009 et 2010 », *Dares analyses*, n° 8.

- BOUDESSEUL G., VIVENT C. (2012) « Décrochage scolaire : vers une mesure partagée », *Bref*, Céreq, n° 298-1.
- BOUDESSEUL G., GRELET Y., VIVENT C. (2012) « Les risques sociaux du décrochage : vers une politique territorialisée de prévention ? », *Bref*, Céreq, n° 304.
- BOURNY G., KESKPAIK S., SALLES F. (2010) « L'évolution des acquis des élèves de 15 ans en culture mathématique et en culture scientifique. Premiers résultats de l'évaluation internationale PISA 2009 », *Note d'information*, Depp, n° 10-23.
- BOUYASSE V., DESBUISSONS G., VOGLER J. (2010) *Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée*, MEN, rapport des inspections générales.
- BRETON X., GAUDRON G. (2011) *Enseignement scolaire*, tome IV (avis présenté au nom de la Commission des affaires culturelles et de l'éducation sur le projet de loi de finances pour 2012).
- BROCCOLICHI S., BEN AYED C., TRANCART D. (coord.) (2010) *École : comprendre les pièges de la concurrence. Comprendre le destin de l'école française*, Paris, La Découverte.
- BROCCOLICHI S., SINTHON R. (2011) « Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives », *Revue française de pédagogie*, n° 175.
- BROCCOLICHI S., SINTHON R. (2010) « Libre choix, hiérarchisation des espaces scolaires et surcroûts d'échecs », in BEN AYED C., *L'École démocratique. Vers un renoncement politique ?* Paris, Armand Colin.
- COLMANT M., DAUSSIN J.M., BESSONNEAU P. (2011) « Compréhension de l'écrit en fin d'école. Évolutions de 2003 à 2009 » (évaluation CEDRE), *Note d'information*, Depp, n° 11-16.
- COLMANT M., LE CAM M. (2012) « PIRLS 2011. Étude internationale sur la lecture des élèves au CM1. Évolution des performances à 10 ans », *Note d'information*, Depp, n° 12-21.
- CONSEIL DE L'EMPLOI, DES REVENUS ET DE LA COHÉSION SOCIALE, CERC (2008) *Un devoir national : l'insertion des jeunes sans diplômes*, rapport, La Documentation française.
- COUPPIÉ, T., GASQUET C. (2011) « Les jeunes des Zus inégalement pénalisés au moment de l'insertion », *Net.Doc*, Céreq, n° 79.
- COUR DES COMPTES (2012) *L'Orientaion à la fin du collège : la diversité des destins scolaires selon les académies*.
- COUR DES COMPTES (2012) *La Politique de la ville, une décennie de réformes*.
- COUVERT N., CRUSSON L., ROSTAM W. (2012) « Le contrat d'autonomie », *Analyses*, Dares, n° 084.
- DALLIER P., LONGUET G. (2009) *Éducation nationale et quartiers de la politique de la ville : assurer l'égalité républicaine*, rapport d'information au Sénat, n° 81.

- DE LA HAYE F., GOMBERT J.-E. et al. (2012) « Les évaluations en lecture dans le cadre de la Journée Défense et Citoyenneté. Année 2011 », Note d'information, Depp, n° 12-13.
- DELAHAYE J.P., DULOT A. et al., *La Mise en place des premiers internats d'excellence*, rapport des inspections générales, n° 2011-057.
- DANZIN E., SIMONNET V., TRANCART D. (2011) *L'Impact de la crise sur les trajectoires professionnelles des jeunes*, document de travail, Centre d'Études de l'Emploi, n° 146.
- DELMAS F., QUANTIN S. (2012) « Les contrats aidés dans les zones urbaines sensibles en 2011 », *Analyses, Dares*, n° 089.
- DENANTES J. (2009) « L'insertion des jeunes sans qualification : l'expérience de l'Acerep entre 1972 et 1986 », *Éducation permanente*, n° 179, p. 182 à 191.
- DGESCO (2010) *Bilan national des réseaux « ambition réussite »*.
- DEPP (2012) *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*.
- DO C.L., VERDON R. (2011) « L'accompagnement éducatif dans les collèges publics en 2008-2009 », Note d'information, Depp, n° 11-23.
- DUBOIS M., LÉGER F. (2010) « La baisse des sorties sans qualification. Un enjeu pour l'employabilité des jeunes », Note d'information, Depp, n° 10-12.
- ÉCOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION (2011) *Éducation et emploi des jeunes dans les quartiers sensibles : les défis de l'insertion*, rapport (promotion Robert Badinter, 2009-2011).
- MEN (2012) *L'État de l'école*, n° 22.
- MEN (2011) *L'État de l'école*, n° 21.
- MEN (2010) *L'État de l'école*, n° 20.
- FENDRICH Y., LE RHUN B. (2010) « Les contrats d'aide à l'emploi en 2008 : baisse importante des entrées », *Analyses, Dares*, n° 016.
- FRÉTIGNÉ C. (2011) *Exclusion, insertion et formation en questions*, Paris, L'Harmattan, coll. « Logiques sociales ».
- GASQUET C., ROUX V. (2006) « Les sept premières années de vie active des jeunes sans diplôme », *Économie et Statistique*, n° 400.
- GASQUET C. (2003) « Les jeunes "sans qualification". Un groupe hétérogène, des parcours d'insertion divers », *Bref, Céreq*, n° 202.
- GLASMAN D., RAYOU P., dir. (2012) *L'Internat, un moteur pour la réussite scolaire ? Les internats d'excellence, entre tradition et nouveau défi éducatif*, rapport de recherche réalisé avec le soutien de l'Acsé, Centre Alain Savary.
- GOMEL B. (2012) « Les emplois d'avenir », *Partage*, n° 22.
- GOULARD F., PUPPONI F. (2010) *Rapport d'information fait au nom du comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques sur l'évaluation des aides aux quartiers défavorisés*, Assemblée nationale.
- GRENET J., FACK G. (2012) *Rapport d'évaluation de l'assouplissement de la carte scolaire*, Cepremap.
- GROSPELLIN J. (2010) *La Mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences au collège*, rapport d'information pour l'Assemblée nationale.
- GURGAND M., VALDENNAIRE M. (2012) « Le fonds d'expérimentation pour la jeunesse et les politiques éducatives : premier retour d'expérience », *Éducation et Formations*, n° 81.
- HAGNERELLE M., HOUCHOT A., CHRISTIN S., coord. (2012) *Élargissement du programme Clair au programme Éclair*, MEN, rapport des inspections générales.
- HAUT COMMISSAIRE À LA JEUNESSE (2009) *Commission sur la politique de la jeunesse. Livre vert*.
- HAUT CONSEIL DE L'ÉDUCATION, HCE (2007) *L'École primaire. Bilan des résultats de l'École*.
- HAUT CONSEIL DE L'ÉDUCATION, HCE (2010) *Le Collège. Bilan des résultats de l'École*.
- HAUT CONSEIL DE L'ÉDUCATION, HCE (2010) *Les Élèves sans qualification : La France et les pays de l'OCDE*.
- HAUT CONSEIL DE L'ÉDUCATION, HCE (2011) *Mise en œuvre du socle commun. Bilan des résultats de l'École*.
- HAUT CONSEIL DE L'ÉDUCATION, HCE (2011) *Les Relatives aux résultats des élèves. Bilan des résultats de l'École*.
- ICHOU M., VALLET L.-A. (2012) « Performances scolaires, orientation et inégalités sociales d'éducation. Évolution en France en quatre décennies », *Éducation et formations*, n° 82.
- IGAS (2010), *L'Accès à l'emploi des jeunes des quartiers prioritaires de la politique de la ville*, rapport de l'inspection générale des affaires sociales, RM2010-037P.
- IGAS (2009) *Bilan-évaluation du contrat d'objectifs et de moyens pour le développement et la modernisation de l'apprentissage*.
- IGF (2010) *Les Missions locales pour l'insertion professionnelle et sociale des jeunes*, rapport n° 2010-M-019-02.
- LAMBERT M., SUCHAUT B. (2010) *Évaluation d'un programme de réussite éducative. Le cas du PRE de l'agglomération dijonnaise*, Irédu-CNRS et université de Bourgogne.
- LAMBERT M., SUCHAUT B. (2010) *Évaluation externe des RAR de l'Académie de Paris*, Irédu-CNRS et université de Bourgogne.
- LE DONNÉ N., ROCHER T. (2012) « Les difficultés de lecture en début de sixième. Évolution à dix ans d'intervalle (1997-2007) », *Éducation et formations*, n° 82.
- LEFEBVRE O. (2012) « Les inégalités dans l'accès aux hauts diplômés se jouent surtout avant le bac », *France, portrait social*, Insee Références.

- LE RHUN B. (2012) « Sortants sans diplôme et sortants précoces. Deux estimations du faible niveau d'études des jeunes », *Note d'information*, Depp, n° 12.15.
- MERLE P. (2011) « Concurrence et spécialisation des établissements scolaires. Une modélisation de la transformation du recrutement social des secteurs d'enseignement public et privé », *Revue française de sociologie*, n° 52-1.
- MISSION PERMANENTE D'ÉVALUATION DE LA POLITIQUE DE PRÉVENTION DE LA DÉLINQUANCE (2011), *La Lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaires*.
- MONFROY B., BARTHON C. (2011) « Choix du collège et capital spatial : étude empirique appliquée aux collégiens lillois », *Espace, populations, sociétés*, Varia.
- MONTUS A. (2012) « Le contrat d'apprentissage en Île-de-France », *Bref thématique*, direction régionale des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi d'Île de France, n° 36.
- NAU X. (2011) *Les Inégalités à l'école*, Les avis du Conseil économique, social et environnemental.
- NAVES M.C. (2013) « Quelle organisation pour le soutien scolaire ? », *La note d'analyse. Questions sociales*, Centre d'analyse stratégique, n° 315.
- OBIN J.-P., PEYROUX C. (2007) *Les Nouvelles Dispositions concernant la carte scolaire*, rapport au ministre de l'Éducation nationale.
- OCDE, *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*, éditions 2010, 2011 et 2012.
- POUPEAU F., FRANÇOIS J.-C. (2008) *Le Sens du placement. Ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire*, Paris, Raisons d'Agir.
- POURTIER P. (2012) *Réussite éducative : une expérimentation sociale à Romans-sur-Isère*, Paris, L'Harmattan, coll. « Terrains sensibles ».
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA PAUVRETÉ ET DE L'EXCLUSION SOCIALE, ONPES (2012) *Crise économique, marché du travail et pauvreté*, rapport 2011-2012.
- SANCHEZ R. (2011) « L'apprentissage en 2010 », *Analyses, Dares*, n° 89.
- SANCHEZ R. (2012) « Le contrat de professionnalisation », *Analyses, Dares*, n° 100.

Actions territorialisées et dispositifs spécifiques de la politique de la ville

DISPOSITIF PROGRAMME DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE (PRE)

Date de création. Loi de programmation du 18 janvier 2005 pour la cohésion sociale. Prévu initialement pour une durée de cinq ans (2005-2009), reconduit en 2010. Le Comité interministériel des villes du 18 février 2011 a affirmé la pérennisation du programme de réussite éducative, au moins jusqu'en 2014.

Depuis décembre 2006, les PRE font partie intégrante du volet éducatif des CUCS.

Public. Enfants de 2 à 16 ans.

Une expérimentation d'extension aux 16-18 ans est lancée en 2011-2012 dans certains départements, centrée sur la prévention du décrochage scolaire.

En 2012, 506 PRE (France + DOM). 1521 quartiers Politique de la ville (dont 868 quartiers CUCS de priorité n° 1).

Description. Ce programme repose sur une approche globale des difficultés pour des jeunes présentant des signes de fragilité et repérés principalement dans le cadre scolaire. Le parcours individualisé d'accompagnement social et éducatif pour les enfants et leur famille est proposé par une équipe pluridisciplinaire de soutien (qui associe des professionnels relevant du scolaire, de l'éducatif, du social et de la santé). Ce parcours comprend une ou plusieurs actions qui visent à surmonter ou à atténuer les obstacles sociaux, familiaux, psychologiques ou sanitaires qui s'opposent à la réussite scolaire et éducative des jeunes concernés.

Leur intervention cible principalement trois domaines : la santé physique et mentale ; la prévention de l'absentéisme et du décrochage scolaire ; le soutien à la parentalité pour améliorer la relation parents/école. Les PRE concentrent leur action sur les quartiers de priorité n° 1.

Évaluation. En 2010, une étude de cohortes à portée évaluative a été confiée à l'École d'économie de Paris par le SG-CIV en partenariat avec l'Acsé et le ministère de l'Éducation nationale pour mesurer l'impact de la réussite éducative sur les résultats scolaires et les difficultés extrascolaires des jeunes suivis. L'objectif est d'organiser le suivi effectif de cohortes à partir de la rentrée scolaire 2012.

Enquêtes annuelles de suivi du programme de réussite éducative, Acsé.

Pourtier P. (2012), *Réussite éducative : une expérimentation sociale à Romans-sur-Isère*, L'Harmattan.

« Familles et personnels salariés dans le programme de réussite éducative », *Repères, les études de l'Acsé*, n° 1, mai 2011.

Lambert M., Suchaut B. (2010), *Évaluation d'un Programme de réussite éducative. Le cas du PRE de l'agglomération dijonnaise*, Irédu-CNRS et université de Bourgogne.

SOUTIEN À LA PARENTALITÉ

Date de création. Décret n° 2010-1308 du 2 novembre 2010 portant création du Comité national de soutien à la parentalité.

Public. L'objectif du programme est d'apporter une aide ciblée aux familles en difficulté dans les quartiers prioritaires de la politique de la ville pour jouer leur rôle éducatif.

Description. Les actions de soutien à la parentalité et à l'accompagnement des jeunes sont diverses selon les CUCS, comme l'information des parents par le biais d'espaces ouverts (points-info familles, espaces familles, maison des parents, école des parents, café des parents et ateliers divers); des actions qui visent à faire le lien entre les parents et des professionnels de façon à apporter des informations sur les droits et devoirs des parents; les dispositifs Reaap avec des groupes de parole; les points d'écoute jeunes.

Cette dimension « parentalité » existe également dans d'autres dispositifs qui ne relèvent pas de ce programme (actions d'accompagnement à la scolarité/Clas, programme de réussite éducative, école ouverte).

Évaluation. La création en 2010 du Comité national de soutien à la parentalité dont l'Acse est membre doit permettre la refonte des actions de soutien à la parentalité. Regroupant des institutions et les associations familiales les plus représentatives, ce conseil est notamment chargé du suivi des dispositifs Clas et Reaap au plan national. Une enquête de suivi sur les actions se rattachant à ce programme a été mise en œuvre à partir de 2012.

LES INTERNATS DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE (IRE)

Date de création. Loi pour l'égalité des chances du 31 mars 2006.

Public. Les IRE prennent en charge les élèves en grande difficulté scolaire et souvent sociale qui risquent de décrocher.

Description. La plupart des internats de réussite éducative implantés au sein des établissements publics locaux d'enseignement ont été transformés en internats d'excellence en 2009, à la demande du ministère de l'Éducation nationale.

En 2011, les quelques internats de réussite éducative existants restaient financés dans le cadre du programme Éducation de la réussite éducative (modalité 1 113 de la nomenclature) lorsqu'ils n'étaient pas susceptibles d'être transformés en internats d'excellence.

DISPOSITIF EXPÉRIMENTAL DE RÉUSSITE SCOLAIRE AU LYCÉE (DERS)

Date de création. Fait partie des 8 mesures du volet éducatif de la dynamique Espoir banlieues (deuxième phase). Circulaire du 28 avril 2009 au BO n° 19 du 7 mai 2009.

Public. 206 lycées identifiés comme accueillant des élèves faisant face à des difficultés scolaires particulières et situés dans des quartiers de l'éducation prioritaire.

Description. Dispositif ayant pour objet d'apporter un appui individualisé aux élèves en fonction de leurs besoins afin de favoriser la réussite scolaire, prévenir les redoublements, limiter les abandons de cursus, notamment en lycée professionnel, et préparer la poursuite d'études supérieures.

Non reconduit à la rentrée 2011 en raison de la mise en œuvre progressive de la réforme du lycée (accompagnement personnalisé).

30 SITES D'EXCELLENCE

(DONT AU MOINS SIX LYCÉES PROFESSIONNELS AVEC L'OBTENTION POSSIBLE DU LABEL LYCÉE DES MÉTIERS)

Date de création. Fait partie des 8 mesures du volet éducatif de la dynamique Espoir banlieues (deuxième phase). Circulaire du 28 avril 2009 au BO n° 19 du 7 mai 2009.

Public. Les 30 sites situés en quartier ANRU, ou à proximité de ces quartiers, ont été homologués par le ministère de l'Éducation nationale en mars 2008.

Description. Création de 30 sites d'excellence dans les quartiers prioritaires pour renforcer les apprentissages et améliorer l'image des établissements scolaires.

Évaluation. La plupart des 30 sites d'excellence font aussi partie de la liste des 206 lycées du dispositif expérimental de réussite scolaire.

ACCOMPAGNEMENT ÉDUCATIF DANS LES ÉCOLES EN ZEP

Date de création. Fait partie des 8 mesures du volet éducatif de la dynamique Espoir banlieues. Circulaire EN du 5 juin 2008 au BO n° 25, du 19 juin 2008.

Public. Écoles primaires de l'éducation prioritaire.

Description. Expérimentation de l'accompagnement éducatif à la rentrée 2008 dans les écoles primaires en éducation prioritaire (ou dans quelques autres écoles volontaires). Rentrée 2009 : cette expérimentation est maintenue dans les écoles en éducation prioritaire et n'est pas élargie aux autres écoles.

Accueil de deux heures après les cours, quatre jours par semaine, à l'occasion duquel sont proposés aux élèves une aide aux devoirs, la pratique d'une activité à caractère culturel ou artistique, ou encore l'exercice d'une activité sportive.

Évaluation. L'enquête effectuée par le MEN en mai 2009 montre que la moitié environ des écoles (2640 sur les 5311 prévues) en éducation prioritaire a proposé l'accompagnement éducatif et qu'une petite minorité d'élèves en ont bénéficié (26,9 % en RAR, 24 % en RRS).

Rapport de la Cour des comptes, L'Éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves, mai 2010.

LE BUSING EN CM1-CM2

Date de création. Fait partie des 8 mesures du volet éducatif de la dynamique Espoir Banlieues.

Public. Dans les communes volontaires, dès la rentrée scolaire 2008, expérimenter le *busing* en CM1 et CM2 pendant trois ans dans 50 quartiers prioritaires en rénovation urbaine (classés en réseaux ambition-réussite).

Description. Cette méthode devait favoriser la mixité sociale et permettre aux enfants concernés de découvrir un nouvel environnement de travail susceptible d'accroître leurs chances de réussite dans la proche perspective de l'entrée au collège.

Le *busing* a été expérimenté durant trois ans (2008-2011) dans cinq villes – Dugny, Courcouronnes (Essonne), Asnières-sur-Seine (Hauts-de-Seine), Remiremont (Vosges) et Oullins (Rhône) – puis non reconduit, suite à son évaluation, par décision du ministère de la Ville.

Évaluation. *Enquête sur les dispositifs expérimentaux de mixité scolaire dits « busing »*, Acsé, 2011.

MISE EN PLACE DE BANQUES DE STAGES DANS CHAQUE ACADÉMIE

Date de création. Fait partie des 8 mesures du volet éducatif de la dynamique Espoir banlieues (deuxième phase). Bulletin officiel n° 36 du 1^{er} octobre 2009. Circulaire du 9 décembre 2011 relative à l'accès aux stages d'observation pour les jeunes des quartiers Politique de la ville. Ministère de la Ville, ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative (MENJVA).

Public. Les élèves des quartiers prioritaires de la politique de la ville rencontrent plus de difficultés que les autres à trouver leur stage d'observation obligatoire en classe de 3^e. Pour eux, l'absence de stage aggrave la situation de rupture dans laquelle ils se trouvent souvent vis-à-vis de l'institution scolaire.

Description. Selon la circulaire de rentrée 2009 instituant « la mise en place, dans chaque académie, d'une banque académique de stages » qui doit permettre d'instituer « une plus grande équité dans l'accès de l'ensemble des élèves aux périodes en milieu professionnel prévues dans le cadre de leur cursus scolaire, notamment pour la séquence obligatoire d'observation en troisième ». Conformément aux décisions du CIV du 18 février 2011, le ministère de la Ville et celui de l'Éducation nationale ont signé conjointement une circulaire demandant aux préfets et inspecteurs d'académie la mise en place d'un dispositif d'appui aux collèges de quartiers afin de faciliter l'accueil des élèves de 3^e en stage d'observation. Ce dispositif se matérialise par la réalisation d'un répertoire de services publics et d'entreprises acceptant d'accueillir un stagiaire. Le dispositif est mis en œuvre à la rentrée scolaire 2011-2012, prioritairement dans les collèges qui en ont le plus besoin.

LES INTERNATS D'EXCELLENCE

Date de création. Fait partie des 8 mesures du volet éducatif de la dynamique Espoir Banlieues. Circulaire MEN/Ville n° 2009-073 du 28 mai 2009. Circulaire interministérielle n° 2010-099 du 8 juillet 2010.

Public. L'IE s'adresse « à des jeunes motivés et désireux d'apprendre et vise l'excellence pour les élèves qu'il accueille ».

Description. La décision de créer des internats d'excellence a été prise par le président de la République (2007-2012) suite à ses arbitrages sur le grand emprunt et les investissements d'avenir en décembre 2009. Le programme est porté par le ministère de l'Éducation nationale, par celui de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et par celui de la Ville. Cette politique a consisté, dans un premier temps, à réserver des « places labellisées » dans les structures d'internat déjà existantes, puis à créer des internats nouveaux, spécifiques, susceptibles d'accueillir de larges promotions d'élèves.

Évaluation. *La Mise en place des premiers internats d'excellence*, rapport IGEN, n° 2011-057, juin 2011.

Glasman D., Rayou P. (dir.), *L'Internat, un moteur pour la réussite scolaire? Les internats d'excellence, entre tradition et nouveau défi éducatif*, rapport de recherche réalisé avec le soutien de l'Acsé, Centre Alain Savary, 2012.

En 2012, lancement par l'Acsé d'une étude de cohortes à portée évaluative pour mesurer l'impact des internats d'excellence sur le parcours des jeunes internes.

LES CORDÉES DE LA RÉUSSITE

Date de création. Circulaire de la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et de la secrétaire d'état en charge de la Politique de la ville du 14 janvier 2009. Circulaire interministérielle du 20 mai 2011 relative à la campagne 2011.

Public. Ce dispositif tend à surmonter l'obstacle scolaire, culturel ou psychologique que peut constituer l'origine territoriale ou sociale pour les élèves dans leur parcours scolaire.

Description. Lancé en 2008, ce dispositif labellisé a été créé pour promouvoir l'égalité des chances et la réussite des jeunes face à l'entrée dans l'enseignement supérieur, notamment dans des filières d'excellence. Il vise à accroître l'ambition scolaire de jeunes qui n'envisagent pas a priori de poursuivre leurs études en raison de leur origine sociale ou territoriale.

Consistant en la mise en place d'un réseau entre des établissements du secondaire et des établissements de l'enseignement supérieur, ce programme ne relève pas d'un zonage particulier. Cependant, les établissements et les quartiers inscrits dans la politique de la ville doivent être particulièrement concernés, avec un objectif de 60 % des bénéficiaires issus des quartiers prioritaires.

Ce dispositif comporte différentes actions dont celle, centrale, du tutorat assuré par des étudiants (leur financement correspond à un défraiement) et un accompagnement culturel.

En 2011-2012, 312 cordées de la réussite ont été labellisées.

Des actions de nature similaire (tutorat, coaching de lycéens ou jeunes étudiants, mise en confiance et ouverture culturelle) non portées par un établissement d'enseignement mais par un porteur associatif sont également subventionnées par l'Acsé (Réussir aujourd'hui, Fratelli, etc.).

Évaluation. Enquête annuelle de suivi de l'activité des 312 cordées existantes pour l'année scolaire 2011-2012.

Une démarche expérimentale d'évaluation qualitative auprès de quelques sites est conduite par l'Acsé en lien avec le SGIV.

Les têtes de cordées sont invitées à mettre en place des systèmes de mesure comparée de l'ambition des jeunes à l'entrée et à la sortie du dispositif, ainsi qu'un mécanisme de suivi des jeunes au début de leur parcours dans l'enseignement supérieur.

LUTTE CONTRE LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Date de création. Circulaires du 18 décembre 2008 et du 22 avril 2009 relatives au décrochage scolaire, mises en œuvre à la suite du CIV du 20 juin 2008.

Public. Tout élève décrocheur ou déscolarisé résidant en quartier politique de la Ville.

Description. La lutte contre le décrochage scolaire fait partie des priorités du volet Éducation de la politique de la ville avec trois méthodes spécifiques :

- le repérage des décrocheurs de la formation initiale ;
- une meilleure coordination locale pour accompagner les jeunes sortant de formation initiale sans diplôme, sur la base d'un diagnostic territorial ;
- le soutien aux expérimentations locales de prévention et de traitement des sorties précoces de formation initiale.

Les financements accordés par l'Acisé au titre de la prévention et de la réduction du décrochage scolaire concernent des actions qui relèvent de 5 catégories :

- lutte contre le décrochage scolaire : ces actions englobent la prévention en milieu scolaire, l'exclusion interne, la mesure de lutte contre l'absentéisme, le renforcement de l'accompagnement ;
- stages d'insertion, parrainage, coaching, découverte de l'entreprise. Ces actions veulent inscrire les jeunes dans un projet professionnel ;
- classes et ateliers relais : ces dispositifs proposent un accueil temporaire adapté à des jeunes afin de les réinsérer dans un parcours de formation générale, technologique ou professionnelle ;
- accompagnements scolaires et ateliers : ces actions visent à offrir aux jeunes des activités susceptibles de les remotiver ;
- actions en direction des parents et des équipes : pôle, école parentalité, formation des médiateurs, référents JAPD, parents relais, etc.

I-VILLE DÉCROCHAGE

Date de création. Base documentaire d'échanges d'expériences. Secrétariat général du Comité interministériel des villes.

Public. Base documentaire dédiée à la lutte contre le décrochage scolaire.

Description. Ce module en ligne est un outil partagé de capitalisation et de valorisation des expériences menées sur le territoire national en matière d'action de prévention du décrochage scolaire et d'accompagnement des décrocheurs. Il s'adresse, plus particulièrement, aux professionnels dans et hors l'Éducation nationale.

Évaluation. Un comité de pilotage regroupe les différents acteurs du décrochage scolaire sous la présidence du secrétariat général à la Ville : ministère de l'Éducation nationale, Fonds d'expérimentations pour la jeunesse, Comité national des missions locales, Direction de l'information et de l'orientation, Acisé, ANRU, Centre national de documentation pédagogique, Comité national de liaison des associations de prévention spécialisée, centres de ressources de la politique de la ville et associations.

Dispositifs Éducation prioritaire/ Éducation nationale

RÉSEAU AMBITION RÉUSSITE (RAR)

RÉSEAUX DE RÉUSSITE SCOLAIRE (RRS)

Date de création. Mars 2006, circulaire n° 2006-058.

Public. Établissements en éducation prioritaire.

Rentrée 2012: les RRS rassemblent environ 812 collèves et 4800 écoles.

Description. En 2006, la politique d'éducation prioritaire a été renforcée dans les établissements les plus défavorisés: le REP (réseau d'éducation prioritaire) est nommé réseau Ambition réussite (RAR). Bien que l'éducation prioritaire soit traditionnellement à gestion académique, et le soit demeurée pour une part, la liste des RAR est alors arrêtée chaque année par le Ministre lui-même. Mais tous les REP ne sont pas devenus des RAR: les REP non RAR ont été rebaptisés « réseaux de Réussite scolaire » (RRS). Les ex- « contrats de ZEP » ont été rebaptisés « contrat ambition réussite » (CAR) dans les RAR et « contrat d'objectifs scolaires » (COS) dans les RRS. L'appellation « éducation prioritaire » est conservée par la circulaire de 2006.

L'ACCOMPAGNEMENT ÉDUCATIF

Date de création. Rentrée scolaire 2007. BO n° 28, du 19 juillet 2007. BO, encart au n° 25 du 19 juin 2008.

Public. Mis en place à la rentrée scolaire 2007 dans les établissements de l'éducation prioritaire (expérimenté également dans d'autres établissements volontaires)

Généralisé à la rentrée scolaire 2008 à l'ensemble des collèges publics et privés sous contrat.

Description. L'accompagnement éducatif a pour objectif d'accueillir, en milieu scolaire et après les cours, des élèves volontaires afin de contribuer à leur réussite scolaire. Dans ce cadre, des activités sont proposées dans quatre domaines: l'aide aux devoirs et aux leçons, la pratique artistique et culturelle, la pratique sportive et la pratique d'une langue étrangère vivante.

L'accompagnement éducatif repose sur la participation d'enseignants volontaires ou d'autres catégories de personnels (assistants pédagogiques, assistants d'éducation, etc.) ainsi que sur celle d'intervenants extérieurs (associations, collectivités territoriales, etc.).

Évaluation. Par voie de questionnaires auprès de 684 collèges publics en 2009 par la Depp (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance). Do C., R. Verdon, « L'accompagnement éducatif dans les collèges publics en 2008-2009 », *Note d'information*, Depp, n° 11-23, décembre 2011.

L'AIDE PERSONNALISÉE EN FAVEUR DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ

Date de création. Décret du 15 mai 2008. Circulaire n° 2008-82 du 5 juin 2008.

L'AIDE SPÉCIALISÉE

Date de création. Circulaire n° 2009-088 du 17 juillet 2009.

Public. Les dispositifs dits d'aide personnalisée et d'aide spécialisée s'adressent à tous les élèves de l'école primaire et de l'école maternelle.

Description. L'aide personnalisée en faveur des élèves en difficulté concerne les élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage. Ils peuvent bénéficier de deux heures d'aide personnalisée à hauteur de deux heures hebdomadaires au maximum, ajoutées aux vingt-quatre heures d'enseignement. Cette aide, qui peut s'intégrer à un PPRE, est assurée par le maître de la classe ou coordonnée par lui lorsqu'il ne la conduit pas entièrement lui-même.

Les aides spécialisées sont dispensées par les personnels appartenant aux réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased). La circulaire de juillet 2009 précise les relations entre aide spécialisée et aide personnalisée: « [...] Les enseignants spécialisés des Rased viennent renforcer les équipes pédagogiques en apportant des compétences spécifiques permettant de mieux analyser des situations particulières et de construire des réponses adaptées. »

LES STAGES DE REMISE À NIVEAU

Date de création. Circulaire du 20 mai 2009.

Public. Ces stages s'adressent « aux élèves de cours moyens qui en ont besoin ».

Description. Les stages de remise à niveau se déroulent durant les vacances de printemps et d'été sous forme de modules de 15 heures (5 séances de 3 heures) et sont pris en charge par des enseignants volontaires rémunérés en heures supplémentaires.

LES DISPOSITIFS D'AIDE ET DE SOUTIEN AU COLLÈGE

Date de création. Circulaire du 20 mai 2009.

Public. Cette circulaire indique que « tous les dispositifs disponibles seront mobilisés pour amener l'élève en risque de décrochage à renouer avec les apprentissages qu'il s'agisse des PPRE, de l'accompagnement éducatif ou de la personnalisation des parcours par des dispositifs en alternance ».

Description. Les « dispositifs disponibles » concernent également des dispositifs antérieurs qui n'ont pas été abrogés, tels que « l'accompagnement du travail personnel des élèves » (circulaire du 28 mars 2003), les « itinéraires de découverte » (circulaire du 10 avril 2002) ou d'autres plus anciens.

DISPOSITIF EXPÉRIMENTAL DE RÉUSSITE SCOLAIRE

Date de création. Circulaire du 5 juin 2008. BO n° 24 du 12 juin 2008.

Public. Mis en place à titre expérimental à la rentrée 2008 dans 200 lycées d'enseignement général et technologique ou professionnel identifiés comme accueillant des élèves faisant face à des difficultés scolaires particulières. Non-reconduction en 2011 de ce dispositif en raison de l'entrée en vigueur progressive de la réforme des lycées.

Description. La circulaire initiale qui crée ce dispositif et fournit la liste des 200 lycées concernés ne fait pas allusion au plan Espoir banlieues et présente cette mesure comme constituant « la première étape de la réforme du lycée ».

Suite au report de cette réforme, cette mesure fera partie des 8 mesures de la dynamique Espoir banlieues. Cette intégration dans le plan Espoir banlieues est officialisée par la circulaire du 28 avril 2009, BO n° 19 du 7 mai 2009 (deuxième phase du volet éducation de la dynamique Espoir banlieues) et s'intitule par la suite « dispositif de réussite scolaire en lycée ».

L'ACCOMPAGNEMENT PERSONNALISÉ

Date de création. Décret du 10 février 2009, circulaire du 18 février 2009. BO spécial, n° 2, 19 février 2009.

Public. Concerne uniquement les lycées professionnels.

Description. En 2009, l'organisation du lycée professionnel a été profondément modifiée par la « rénovation de la voie professionnelle ». Les dispositifs d'aide existants (modules et aide individualisée) ont été remplacés par « l'accompagnement personnalisé » pour « les élèves qui en ont besoin », « selon leurs besoins et leurs projets person-

nels ». Il ne concerne donc pas uniquement les élèves en difficulté mais aussi « ceux qui souhaitent profiter des passerelles qui existent entre les spécialités de la voie professionnelle ou entre cette dernière et les voies générales ou technologiques » ou « ceux qui ont un projet de poursuite d'études supérieures ».

L'accompagnement personnalisé est à organiser par l'établissement à partir du volume horaire non pré-affecté. Et cet horaire permet aussi de mettre en œuvre un ensemble de « dispositifs d'aide et d'accompagnement [...] Il peut s'agir de soutien, d'aide individualisée, de tutorat, de modules de consolidation ou de tout autre mode de prise en charge pédagogique ».

Évaluation. Bouysse V., Desbuissons G., Vogler J., *Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée*, Rapport des inspections générales n° 2010-114, octobre 2010.

PROGRAMME CLAIR (COLLÈGES ET LYCÉES POUR L'AMBITION, L'INNOVATION ET LA RÉUSSITE)

Date de création. Rentrée 2010. Circulaire n° 2010-096.

Public. Établissements en éducation prioritaire.

Description. Dans la même logique que la circulaire précédente, il s'agit de renforcer les moyens attribués à moins d'établissements. Ce nouveau programme n'est plus axé sur les difficultés scolaires (le terme « échec scolaire » n'apparaît plus) mais sur les difficultés en matière de climat scolaire et de violence.

Circulaire n° 2010-096 : « Le programme Clair concerne les établissements concentrant le plus de difficultés en matière de climat scolaire et de violence. »

Évaluation. Pittors J.P., Hagnerelle M., *La Mise en œuvre du programme Clair (année scolaire 2010-2011)*, juin 2011, note des inspections générales n° 2011-069 (rendue public le 25 mai 2012).

PRÉFET DES ÉTUDES

Date de création. Circulaire n° 2010-096.

Public. Dans le cadre du programme Clair, institution d'un nouvel acteur : le préfet des études.

Description. La circulaire relative au programme Clair du 7 juillet 2010 définit ainsi cette nouvelle fonction : « Dans les collèges et les classes de seconde des lycées généraux, technologiques et professionnels, un préfet des études est désigné pour chaque niveau. Élément central de la cohérence des pratiques, du respect des règles communes et de l'implication des familles, il exerce une responsabilité sur le plan pédagogique et éducatif. »

Le plus souvent CPE ou enseignant (et notamment enseignant supplémentaire référent des anciens RAR), le préfet des études renforce l'attention portée au parcours des élèves et favorise l'optimisation des multiples dispositifs existants. Il apporte des éléments de régulation en lien avec le conseil pédagogique de l'établissement et le comité de pilotage du réseau Clair (puis Éclair).

Évaluation. *Vade-mecum programme Éclair, les préfets des études*, DGESCO, décembre 2011.

PROGRAMME ÉCLAIR (ÉCOLES, COLLÈGES ET LYCÉES POUR L'AMBITION, L'INNOVATION ET LA RÉUSSITE).

ÉLARGISSEMENT DU PROGRAMME CLAIR

Date de création. Rentrée scolaire 2011. BO du 7 juillet 2011.

Public. Établissements en éducation prioritaire :

- 33 écoles maternelles (7 en Zus).
- 40 écoles élémentaires (5 en Zus).
- 305 collèges (140 en Zus).
- 17 lycées généraux technologiques ou polyvalents (5 en Zus).
- 18 lycées professionnels (3 en Zus).

Rentrée 2012 : le programme Éclair regroupe 339 établissements du second degré et 2 189 écoles primaires.

Description. À la rentrée 2011, le programme des écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réus-

site (Éclair) intègre les 105 établissements du programme des collèges et lycées pour l'innovation, l'ambition et la réussite (Clair) conduit en 2010-2011 ainsi que la plupart des écoles et des collèges des réseaux Ambition réussite (RAR). Les RRS restent en l'état (avec leurs écoles).

« Le programme Éclair vise à la réussite de chaque élève dans un climat scolaire propice aux apprentissages ; à l'égalité des chances ; à la stabilité, la cohésion et la mobilisation des équipes.

Il promeut les innovations et les expérimentations simultanément dans les champs de la pédagogie, de la vie scolaire, des ressources humaines, ainsi que des actions en faveur de la sécurité. Il s'appuie sur une organisation en réseaux, réunissant chacun un collège et les écoles d'où proviennent ses élèves, qui apportent cohérence et continuité dans la scolarité pré-élémentaire et obligatoire des élèves. »

19 % des collégiens et 20,9 % des divisions sont dans des établissements classés « éducation prioritaire » (RRS ou Éclair) en 2012-2013.

Mais ce chiffre devient insignifiant pour le niveau lycée, avec seulement 1,2 % des élèves scolarisés dans des établissements labellisés Éclair ou RRS. Ce chiffre est légèrement supérieur pour les lycées professionnels, avec une proportion d'élèves en EP qui atteint 3,7 %.

Du point de vue du nombre d'élèves par division, le différentiel est inférieur à 3 élèves en collège (22,6 en EP, 25,3 hors EP, effectifs en augmentation). En lycée EP, l'effectif moyen est de 27 élèves par division, contre 29 hors EP. In Briard A., Blanché E., Gasq P.O., Kerami J., « Les élèves du second degré à la rentrée 2012 dans les établissements publics et privés », Note d'information 12.25, Depp, décembre 2012.

Évaluation. Hagnerelle M., Houchot A., Christin S. (coord.), *Élargissement du programme Clair au programme Éclair*, rapport des inspections générales n° 2012-076, juillet 2012.

Dispositifs en faveur de l'insertion des jeunes, 2008-2012

APPRENTISSAGE

Date de création. 1^{re} loi en 1851.

Public. 15-25 ans à la sortie du collège (avoir 15 ans avant la fin de l'année). Au-delà de 25 ans : apprentis préparant un diplôme ou titre supérieur à celui obtenu, travailleurs handicapés, personnes ayant un projet de création ou de reprise d'entreprise.

Description. Formation en alternance par période de 2 semaines en CFA (centre de formation d'apprentis) et en entreprise. CDD de 1 à 3 ans.

Évolution : quelques chiffres. Contrats d'apprentissage et de professionnalisation : en 2010, 600 000 jeunes de moins de 26 ans.

PRÉ-APPRENTISSAGE 3^e CPA

Public. Collégiens de 14 ans et plus.

Description. Classe de 3^e en alternance.

Quelques chiffres. 2012 : les 3^e CPA scolarisent environ 10 000 jeunes de 14-15 ans.

DIMA : DISPOSITIF D'INITIATION AUX MÉTIERS DE L'ALTERNANCE

Date de création. Mis en place en 2009. Supprimé en 2013.

Public. Élèves volontaires de 4^e de plus de 15 ans.

Description. Ouvert dans les CFA et les lycées professionnels. Devrait remplacer l'apprentissage junior et les 3^e CPA.

Évolution : quelques chiffres. Mise en œuvre irrégulière selon les régions.

ACCOMPAGNEMENT RENFORCÉ DE L'APPRENTISSAGE

Date de création. 2008.

Public. Apprentis.

Description. Accompagnement renforcé des apprentis et de leurs maîtres d'apprentissage pour éviter les ruptures de contrat.

Évolution : quelques chiffres. En 2012 : 2 millions d'euros permettant d'accompagner 2 350 apprentis.

CONTRAT DE PROFESSIONNALISATION

Date de création. 2004.

Public. Jeunes de 16-25 ans et DE de 26 ans et plus. Bénéficiaires du RSA, de l'ASS, de l'AAH, du CUI. Remplace les 3 contrats en alternance précédents (SIVP, qualification, adaptation).

Description. Contrat de travail entre un employeur et un salarié. Formation en alternance avec au moins 15 heures de formation en vue d'acquérir une qualification formation prise en charge par les OPCA. CDI ou CDD de 6 à 12 mois et jusqu'à 24 mois pour les sans qualification ou bénéficiaires du RSA, de l'ASS, de l'AAH ou sortant d'un contrat aidé. 55 % à 85 % du Smic.

Évolution : quelques chiffres. Peu de jeunes sans diplôme et sans qualification. Peu de 16-18 ans.

CIVIS, CIVIS RENFORCÉ

Date de création. 2005.

Public. 16-25 ans révolus. Jeunes sans qualification et sans diplôme en difficulté d'insertion.

Description. Mis en œuvre par les missions locales.

Évolution : quelques chiffres. Grande ampleur : d'avril 2005 à décembre 2010, 1 060 000 bénéficiaires, 796 000 sont sortis dont 268 000 pour un emploi durable. Fin 2010 : 274 000 jeunes présents dans le programme.

CONTRAT D'AUTONOMIE

Date de création. 2008 Supprimé en 2012.

Public. 16-25 ans en difficulté d'insertion. Priorité Zus.

Description. Entretien hebdomadaire avec un conseiller « référent ». Bourse maximale de 300 euros/mois pendant 6 mois.

Évolution : quelques chiffres. 35 000 jeunes concernés en novembre 2010. 4 jeunes sur 10 en 2009 ont accédé à un emploi ou à une formation. En 2009, seuls 7 % ont moins de 18 ans et 80 % d'entre eux abandonnent.

CONTRAT UNIQUE D'INSERTION (CUI) INTÉGRANT LE CONTRAT INITIATIVE EMPLOI (CIE) ET LE CONTRAT D'ACCOMPAGNEMENT DANS L'EMPLOI (CAE)

Date de création. En 2008, le CUI se substitue à tous les contrats aidés. Mis en pratique en janvier 2010.

Public. Non spécifique aux jeunes mais un contingent leur est réservé (plan d'urgence pour l'emploi des jeunes). Étendu à bac +3.

Description. CIE : secteur marchand. CDI ou CDD de droit privé. Quand le CUI-CIE est à durée déterminée, les règles du renouvellement ne sont pas applicables.

Évolution : quelques chiffres. Le CUI accueille 36 % de jeunes en 2008, et 50 % en 2009. CAE : 2005-2009 : 1/3 des entrants en CAE ont moins de 26 ans (contre 14 % pour les CES et CEC qui les précédaient). En 2010, seul emploi aidé du secteur non marchand, 29 % des entrants ont moins de 26 ans. 66 000 jeunes occupent un CAE fin 2010.

CAE PASSERELLE

Public. 16-25 ans en difficulté d'accès à l'emploi. Priorité Zus en 2008.

Description. Secteur non marchand.

CONTRAT D'ACCOMPAGNEMENT FORMATION

Date de création. 2009.

Public. 16-25 ans, niveau VI à II, inscrits à Pôle emploi ou en mission locale. Pas de ciblage ZUS.

Description. Trois types : « préparation à la formation » pour les plus en difficulté, « parcours certifiant » pour 1er ou meilleur niveau de formation avec une première expérience en entreprise ; « parcours d'adaptation », avec un objectif d'emploi durable, y compris via un contrat en alternance.

Évolution : quelques chiffres. 36 772 entrées en décembre 2010.

FONDS POUR L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES JEUNES (FIPJ)

Date de création. 2005.

Public. 16-25 ans en difficulté. Accompagnement vers l'emploi durable.

Description. Financement des actions territoriales complémentaires aux dispositifs existants (logement, santé, etc.).

Évolution : quelques chiffres. 75 millions d'euros en 2005. 20 millions d'euros en 2009.

SERVICE CIVIQUE

Date de création. Mars 2010.

Public. 16-25 ans.

Description. Engagement volontaire de 6 à 12 mois (au moins 24 heures/sem) auprès d'organismes à but non lucratif ou de personnes morales de droit public pour une mission d'intérêt général. Accompagnement par les organismes d'accueil. Bourse de 440 euros/mois par l'État + 103 euros versés par la structure d'accueil.

E2C : ÉCOLES DE LA 2^e CHANCE

Date de création. 1995. Label en 2009.

Public. 18-25 ans. Depuis 2009, ouvert aux 16-18 ans.

Description. 9 mois à 1 an pour la maîtrise des savoirs de base. Alternance école/entreprise (2 ou 3 stages), parcours personnalisé avec un référent et des tuteurs.

Évolution : quelques chiffres. 59 % de sorties positives vers l'emploi ou la formation. Développement de +20 % en 2009. 57 sites-écoles, dans 14 régions et 32 départements. 7 000 places en 2009. 9 000 en fin 2010.

ÉPIDE : ÉTABLISSEMENT PUBLIC D'INSERTION DE LA DÉFENSE

Date de création. 2005. 2012 : ouverture aux mineurs.

Public. 18 à 22 ans, ayant leur résidence en métropole, sans diplôme, sans qualification ou en voie de marginalisation. En 2012, 16 à 18 ans. Par la voie de l'alternance, et de l'internat, les jeunes reçoivent une formation globale.

Description. Formation générale en internat, pour des volontaires, 8 à 24 mois s'inspirant du modèle militaire; accompagnement personnalisé. Pour les majeurs, allocation mensuelle (que ne toucheront pas les mineurs délinquants) et une prime, dont le montant cumulé ne peut excéder 300 euros par mois. Pour les mineurs, service civique au sein de 15 des 20 centres de l'Épide pendant 5 à 12 mois (loi du 26 décembre 2011). Prime en fin de contrat, dont le montant dépend du nombre de mois accomplis et est fixé par le directeur général de l'Épide.

Évolution : quelques chiffres. 20 centres en France. Environ 80 % des jeunes insérés. En 2012, 166 mineurs primo-délinquants ou peu connus de la justice.

STAGES DES CONSEILS RÉGIONAUX

FONDS D'EXPÉRIMENTATION POUR LA JEUNESSE

Date de création. 2009.

Public. Favoriser la réussite scolaire et améliorer l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de moins de 25 ans.

Description. Il finance des expérimentations innovantes et contrôlées répondant aux besoins prioritaires des jeunes.

Évolution : quelques chiffres. Près de 462 000 jeunes bénéficient d'une des actions financées par le FEJ. Quelques actions concernent les 16-18 ans.

Comment on oriente les élèves

Des jugements professoraux aux négociations familiales

Article extrait de *Diversité*, n° 154, septembre 2008

La procédure d'orientation correspond à une activité collective qui engage plusieurs agents scolaires – direction, professeurs, conseillers d'orientation psychologues, conseillers principaux d'éducation – et les « usagers » de l'institution – les élèves et leur famille (Masson, 1999). L'élève peut s'orienter soit vers la « voie générale ou



technologique » (GT), soit vers la « voie professionnelle » (première année de Certificat d'aptitude professionnelle ou seconde professionnelle). Le « Redoublement » constitue une troisième possibilité à laquelle peu ont recours¹. La décision relève du conseil de classe et suit plusieurs étapes réglementaires. Au deuxième trimestre, « l'élève et sa famille font connaître leurs intentions d'orientation » et « le conseil de classe répond en formulant un avis provisoire. »² La décision s'effectue à la fin de l'année scolaire.

Nous proposons d'analyser les mécanismes

À la fin de la troisième, le taux d'élèves de Seine-Saint-Denis orientés en seconde générale ou technologique à la rentrée 2006 est, selon le Service académique d'information et d'orientation de Créteil, de 58,3 %, proche de la moyenne nationale (60,1 %), avec des variations entre les établissements : 43,5 % des élèves des DEUX collèges de notre enquête s'orientent dans cette voie. Comment comprendre ces différences ? Quels sont les processus qui conduisent les familles à exprimer des choix d'orientation et comment prendre en compte les effets de l'école sur ce choix, en particulier ce que produisent les logiques de sélection des enseignants ?

complexes à l'œuvre dans les décisions d'orientation dans ces deux collèges, en prenant en compte les points de vue de tous les agents. Alors que de nombreuses études statistiques ont démontré que les « souhaits » exprimés par la famille constituent un fort déterminant des affectations post-troisième (Duru-Bellat, Jarousse, Mingat, 1993), il convient de s'interroger sur l'élaboration de ce choix. Notre questionnement porte ainsi sur les représentations liées aux filières et aux établissements, qui se forment aussi bien chez les enseignants que chez les parents et les élèves, sans que la hiérarchie des valeurs ne soit nécessairement identique de ces trois protagonistes. Ces différences de perception nous mènent à l'hypothèse selon laquelle, pour

comprendre l'expression « choix des familles », et ses usages sociaux dans les conseils de classe par exemple, il est nécessaire de s'intéresser aux pratiques des agents scolaires mais aussi à celles des parents et des enfants, à leurs éventuelles divergences et à leurs négociations.

■ 1 Le taux de redoublement en France pour l'année 2007 est de 5,1 % selon les chiffres de l'Éducation nationale.

■ 2 C'est ainsi que la procédure d'orientation est présentée à la famille sur « la fiche de dialogue » qui lui est destinée.

Cet article s'appuie sur une enquête ethnographique en cours, menée dans le cadre d'une thèse de sociologie sur les déterminants sociaux du « choix » d'orientation des élèves après la 3^e, dans deux collèges de quartiers populaires d'une commune de Seine-Saint-Denis. La méthode ethnographique implique que le chercheur, en immersion sur le terrain durant une longue période, mène seul l'enquête. Les matériaux sur lesquels repose cette étude sont essentiellement constitués des observations directes des différentes étapes de la procédure d'orientation et des entretiens approfondis avec les différents agents concernés par la procédure, qui ont eu lieu de décembre 2006 à juin 2007. Les deux établissements enquêtés se situent à une dizaine de kilomètres de la capitale. La commune est dirigée par une municipalité de majorité communiste depuis les années 1930, et compte 26 400 habitants en 2006. La partie nord, caractérisée par l'habitat social où dominent les catégories populaires, se différencie nettement du centre, plus mixte, et du sud, qui comprend un espace pavillonnaire et deux cités HLM. L'enquête ethnographique s'est concentrée sur le quartier des Bruyères, situé dans le nord, dont les enfants sont scolarisés dès la 6^e au collège Albert Camus. Ce quartier, construit en 1979, et classé en zone urbaine sensible, compte 850 logements sociaux, soit près de 40 % du parc social de la commune, et accueille environ 3 000 personnes. À cet espace urbain socialement hiérarchisé correspond un espace scolaire. La ville de Thomières accueille cinq groupes scolaires (écoles maternelles et élémentaires) et deux collèges. On notera l'absence du secteur privé. Cela confirme la très forte corrélation entre le profil social des communes et les caractéristiques de l'offre scolaire, démontrée par plusieurs travaux antérieurs (Oberti, 2007 ; Van Zanten, 2001).

■ 3 L'Éducation nationale utilise un mode de classement en quatre catégories : origines sociales « très favorisée », « favorisée », « moyenne » et « défavorisée ».

■ 4 Circulaire du 29 décembre 2006, n° 2006-145.

Les deux collèges de la ville ont été classés en zones d'éducation prioritaires en 1998. Le collège Albert Camus, situé dans une zone pavillonnaire du nord de la ville, recrute essentiellement ses 550 élèves dans le quartier des Bruyères : 67,5 % d'entre eux proviennent ainsi de familles dites « défavorisées ». Les taux de réussite au brevet sont très inférieurs à la moyenne départementale (53,4 % en 2006, pour 66,7 % au niveau départemental). Les collégiens résidant dans la partie centrale de la ville, ainsi que ceux de la partie sud, sont sectorisés dans le collège Jean Vilar. Il compte 800 élèves, dont une majorité (52,4 %) de familles dites « défavorisées »³. Le taux de réussite au brevet est de 65,6 %. Le lycée général de secteur de ces deux collèges est situé dans une commune voisine de Thomières, près d'une cité réputée violente. Non seulement les pratiques d'orientation entre établissements et entre élèves selon leur position sociale, diffèrent – ce que les travaux de sociologie de l'éducation ont déjà bien démontré – mais aussi, elles ne sont pas homogènes à l'intérieur de l'école ou de la famille, ce que les matériaux recueillis dans le cadre de notre enquête ethnographique peuvent mettre au jour. Nous proposons, dans un premier temps, d'analyser les différences dans les pratiques d'orientation entre ces deux établissements et entre les agents scolaires, puis, dans un deuxième temps, les négociations familiales qui portent sur le choix d'orientation à partir d'étude de cas.

LA PROCÉDURE D'ORIENTATION DU CÔTÉ DE L'INSTITUTION

Pour saisir les pratiques locales d'orientation, trois niveaux sont à prendre en compte : celui de la politique rectorale, celui de la politique de l'établissement et celui des pratiques des agents. 43,5 % d'élèves obtiennent un passage en 2^e GT en 2006 au collège Albert Camus, et 55,2 % au collège Jean Vilar, soit respectivement un taux inférieur de huit et trois points au taux départemental. Or, une directive rectorale prescrit qu'« en fin de troisième, l'orientation vers la voie générale ou technologique, voie la plus adaptée à la poursuite d'études supérieures, doit être privilégiée. »⁴ Comme l'a montré Marie Duru-Bellat, « les différences entre collèges se manifestent également dans la manière dont "fonctionne" l'orientation » (Duru-Bellat, 1988). Les normes institutionnelles sont en effet appliquées de manières différentes selon les établissements.

Des pratiques d'orientation différentes selon les établissements et les positions des agents

Au collège Albert Camus, la priorité pour les enseignants porte davantage sur l'affectation des élèves en voie professionnelle. À l'inverse, les agents du collège Jean Vilar semblent suivre une politique incitative en direction des élèves pour les faire accéder en voie GT. Trois professeurs principaux de 3^e ont été suivis pendant près d'une année scolaire, ce qui permet de saisir les différences de pratiques selon les établissements et les professeurs: François, 35 ans, Marie, 34 ans et Catherine, 30 ans. François, professeur d'histoire-géographie, et Marie, professeure d'espagnol, tous deux titulaires à Albert Camus, ont des propriétés sociales communes. En poste dans l'établissement depuis treize ans pour François et trois pour Marie, ils ont grandi dans la ville où ils enseignent et sont adhérents au Syndicat national des enseignants du second degré. Le père de Marie était ouvrier et sa mère standardiste à La Poste. Catherine, originaire de province, habite à Paris. Sa mère est retraitée, ancienne psychologue à la Protection judiciaire de la jeunesse, et son père inspecteur du travail. Elle enseigne les lettres classiques depuis trois ans au collège Jean Vilar. C'est son premier poste et sa première année de professeure principale de 3^e. L'apprentissage de la fonction relève de la pratique: « *On apprend sur le tas* », selon Catherine qui explique s'appuyer sur les brochures éditées par l'Office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP), et sur « *les collègues plus expérimentés* ». Il semble que cette fonction permette une forme de développement professionnel en dehors de l'enseignement. François insiste sur « *le relationnel avec les élèves* » et Marie explique: « Je voulais faire des choses différentes, des expériences différentes. Si je me cantonne à ma matière, je m'ennuie vite, j'ai pas l'impression de faire mon boulot. »

Selon François, les collègues de son établissement constituent un groupe professionnel qui défend une politique d'orientation cohérente, et s'oppose à celle de l'établissement voisin: « Dans

les autres établissements, ils ont tendance à pousser un petit peu plus les élèves, en tout cas à être moins regardants sur les élèves qui veulent aller en seconde générale. C'est un petit peu notre cheval de bataille ici, entre les profs. Il y a ceux qui estiment que les élèves qui sont plutôt en difficulté ou plutôt fragiles, il vaut mieux les pousser dans la voie professionnelle, en tous cas leur faire émettre des vœux en professionnel, plutôt que d'aller en filière générale. Voilà, et dans d'autres établissements, ils vont les pousser en voie générale! » Les politiques d'orientation initiées par les chefs d'établissement dans les collèges Albert Camus et Jean Vilar ne sont pas partagées de manière unanime par les professeurs, malgré la politique de cohérence pédagogique voulue par le chef d'établissement. Lors d'une observation d'un conseil de classe de 3^e au collège Jean Vilar en mars 2006, le principal propose une heure de soutien en mathématiques pour encourager les élèves considérés comme un peu fragiles à s'orienter vers la voie GT. Cependant, lors du conseil de classe suivant, le professeur de mathématiques m'explique qu'il n'a pas mis en place ce dispositif mais a continué à faire cours en classe entière, car il n'était pas « rentable » selon lui de consacrer une heure de cours hebdomadaire à quatre élèves seulement. On remarque ici un désaccord entre les injonctions de la direction et les pratiques professorales.

Le reproche d'une « gestion statistique » de l'orientation par la Direction du collège Albert Camus, selon l'expression de François, est repris par Marie (« *ils ont des pourcentages, il faut envoyer tel nombre* »). Être choisi comme professeur principal de 3^e représente une forme de reconnaissance, à la discrétion du chef d'établissement, qui renouvelle ou non le statut d'une année à l'autre. Catherine, choisie par la principale-adjointe pour son adhésion à la politique de l'établissement, non syndiquée, contrairement aux deux autres, prend des décisions en accord avec la Direction. Le sens du travail bien fait diffère selon les positions, les intérêts professionnels et l'engagement syndical.

Normes scolaires et sociales de sélection

En ce qui concerne les pratiques de sélection des enseignants, ceux-ci semblent pouvoir bénéficier d'une relative indépendance par rapport aux normes institutionnelles, indépendance qui s'appuie sur leur professionnalité. François revendique ainsi la connaissance des élèves comme compétence professionnelle légitime pour prendre une décision: « *On les voit 15 à 20 heures par semaine* ». Cet « avis professionnel » relève autant de l'évaluation des

acquisitions scolaires que de la prise en compte de l'épanouissement personnel, gage de réussite dans la voie choisie. « Il a envie de... » est une expression récurrente, prononcée notamment par Marie lors du conseil de classe.

Sur quels critères s'appuient les enseignants pour sélectionner les élèves ? Nos observations confirment de nombreux travaux antérieurs, comme par exemple celui de Jean-Pierre Terrail, qui, à propos des décisions d'orientation, explique qu'« elles ajoutent leur propre arbitraire : à âge et valeur scolaire donnés, elles dépendent encore d'une évaluation concernant le devenir possible des intéressés et donc des attentes professorales à leur égard ». Il ajoute : « L'origine sociale va peser ici encore d'un poids non négligeable » (Terrail, 2002). Les attentes ne se réduisent pas en effet au travail scolaire ou au niveau, mais s'étendent à l'attitude de l'élève vis-à-vis du travail, en particulier son autonomie, son comportement et son entourage familial. Orienter correspond alors à un véritable travail de persuasion (Mathey-Pierre, 1985). Les normes de comportement semblent décisives. Les élèves étiquetés comme « perturbateurs » posent le plus de difficultés aux professeurs pour anticiper leur avenir. La procédure rejoint en outre des intérêts professionnels liés aux conditions d'apprentissage, puisque l'expression « avoir son orientation » est mobilisée pour maintenir l'ordre : « Si ça ne s'améliore pas, tu n'auras pas ton orientation », dit à un élève délégué une professeure débutante dans un conseil de classe. Une importance particulière est accordée par les professeurs principaux aux commentaires des professeurs du lycée, ceux des anciens élèves qu'ils croisent en ville, des frères et sœurs qui sont encore au collège, ou encore des élèves qui reviennent au collège. Ces « retours », dans le langage indigène, engagent la réputation dans le lycée des enseignants du collège. Ainsi Marie me : « Après t'as des retours du lycée Ernest Hemingway [lycée du secteur] qui te dit "y a plein de mômes qui n'ont pas le niveau, qu'est-ce qu'on va en faire, on peut en faire redoubler certains mais

pour d'autres on ne pourra pas rattraper ce retard scolaire". Là-dessus, il y en a plein qui sortent du système scolaire. » C'est à la lumière de ce constat que Marie préfère valoriser la voie professionnelle. La cohérence du projet d'orientation est relevée. Elle rend compte de la constance dans l'expression du vœu et de l'accord entre l'élève et sa famille, ce qui est valorisé. Ainsi, de manière systématique, les ratures sur la fiche de vœux sont signalées au conseil de classe et interprétées comme le symptôme d'un projet incohérent. Enfin, le contexte familial est pris en compte. La connaissance de la famille jugée capable ou non d'assurer l'accompagnement de son enfant est déterminante pour anticiper une réussite en seconde GT.

Le travail de persuasion des agents scolaires est en outre doublé par « l'intériorisation des probabilités objectives en espérances subjectives » (Bourdieu, 1979) par les élèves. « On va dans leur sens », explique Marie. Il s'agirait d'éviter une prise de risque liée à l'incertitude et de respecter le choix de l'élève et de sa famille : « A partir du moment où ils savent ce qu'ils veulent, je ne vais pas les orienter vers autre chose », explique Catherine. L'étude du parcours scolaire de deux élèves permet de déconstruire, dans un dernier temps, l'homogénéité du « choix des familles » et de relativiser l'impact de cette procédure sur la fabrique des inégalités scolaires. Elle semble en effet en constituer un révélateur.

DÉCONSTRUIRE LES « VŒUX DE LA FAMILLE »

Les deux élèves dont nous présentons la trajectoire sont chacun scolarisés dans un des deux collèges de Thomières et affectés à la rentrée 2007 dans le lycée général Ernest Hemingway. Ils ont tous les deux des mères qui s'investissent dans l'école, adhérentes à la Fédération des conseils des parents d'élèves (FCPE). Dans le premier cas, la négociation intrafamiliale porte sur le choix du lycée général, et dans l'autre sur celui de la filière. Il ne s'agit pas ici de prétendre à une quelconque représentativité, mais seulement de présenter des cas singuliers en mesure de révéler les conditions sociales dans lesquelles s'expriment les vœux d'orientation et de remettre en cause l'évidence d'un choix familial homogène.

Sophia : l'éthique de l'excellence et le rejet du lycée de secteur

Sophia a 15 ans et vit avec sa mère et son frère de 13 ans dans un appartement d'un quartier HLM, situé dans le

centre de Thomières. L'entretien a eu lieu en mai 2007, avant le conseil de classe du dernier trimestre. Elle est déléguée de classe depuis la 6^e et ses résultats scolaires la placent en tête de sa classe de 3^e: « *J'essaie de ne pas me contenter du minimum, me dit-elle, ma mère m'a toujours habituée à avoir plus, même quand c'est bien, je ne suis pas très contente.* » Elle envisage, après la seconde, de se diriger vers une section scientifique. Son rapport au travail scolaire relève d'une forme d'« ascétisme » dans le sens où elle se protège, à l'intérieur de l'univers scolaire et domestique, des tentations de la culture adolescente et du quartier: « *Moi, j'habite dans une cité, mais ça fait assez longtemps que je ne sors pas ici.* » Son père, enseignant, certifié en technologie, ancien maître auxiliaire, a refusé la garde des enfants après le départ de sa compagne. La mère de Sophia, qui obtient son premier emploi en contrat à durée indéterminée d'éducatrice spécialisée à 47 ans, a grandi au Maroc et est venue en France en 1980 pour s'inscrire en diplôme d'études approfondies (DEA) de géographie. Le choix du lieu de résidence s'est fait en fonction de la carte scolaire, pour que sa fille soit admise au collège Jean Vilar.

Sophia poursuit ainsi sa scolarité dans un espace (relativement) protégé⁵, remis en cause à l'arrivée dans le lycée. En effet, elle exprime de la peur à l'idée d'être scolarisée au lycée Hemingway: « *Ça me fait peur, c'est pour ça que je n'ai pas envie d'y aller, parce que le moindre faux pas et... À chaque fois, ils cherchent la petite bête. – Qui ça « ils »? – Les garçons qui habitent près du collège, qui vont tous à Ernest Hemingway.* » Plusieurs motifs expliquent ce rejet du lycée de secteur: la réputation (« *sur notre dossier ça fait un petit peu tache* »), le déclassement social

lié au fait de fréquenter le même établissement que des élèves venant d'autres collèges et quartiers relégués, la présence des « garçons », des filières à prédominance masculine (« *Ernest-Hemingway ça prend aussi les BEP... BEP compta et vente* ») et des connaissances qui constituent une mise en danger potentielle (rumeurs, violences verbales et physiques).

Sophia a tenté, au début de l'année scolaire, auprès du conseiller d'orientation psychologue et de sa mère, d'engager une procédure de dérogation pour un lycée d'une commune voisine, comme de nombreux camarades. En effet, à la rentrée 2007, seulement près d'un élève de Jean Vilar – dont le public est plus favorisé qu'à Albert Camus –, sur deux élèves orientés en seconde GT, est scolarisé dans le lycée de secteur. Finalement, Sophia accepte durant le dernier trimestre d'aller dans ce lycée. Elle semble anticiper le rejet d'une dérogation: « *C'est un petit peu difficile de changer de lycée, parce que c'est le lycée de secteur, les dérogations sont rarement acceptées.* » En outre, sa mère est parvenue à la convaincre. En effet, on peut faire l'hypothèse qu'elle serait dépossédée d'un tissu de relations si sa fille demandait un lycée plus éloigné. Très active au sein de la FCPE du collège, elle devient à la rentrée 2008 présidente adjointe de la section FCPE du lycée. Sophia se range à l'avis de sa mère, convaincue par l'argument selon lequel la filière scientifique qu'elle souhaite suivre la placera dans une classe protégée.

Karim : des ressources familiales qui pèsent sur la décision d'orientation

La question de l'orientation posée à Karim, qui souhaite s'orienter à tout prix en voie générale dans le lycée de secteur, prend place dans le contexte de la crise de la filière professionnelle. Scolarisé à Albert Camus, il veut échapper à la relégation par la voie d'étude. Pour lui, la hiérarchie de la filière – risque de déclassement scolaire – pèse davantage que la hiérarchie des établissements – risque de déclassement territorial. Karim est le deuxième enfant

d'une fratrie composée de quatre garçons de 17, 14, 7 et 3 ans. Ils habitent dans un appartement HLM au cœur du quartier des Bruyères. Le couple parental, dont le parcours migratoire est proche, manifeste en outre une forte homogamie sociale: la mère de Karim, née au Maroc, arrivée en France à 11 ans, est aide à domicile. Le père de Karim, arrivé en France en 1982, est aide cuisinier.

■ 5 Les nombreuses classes à option proposées, comme la musique ou le sport dès la 6^e, rendent ce collège plus attractif selon certains parents du collège Albert Camus qui expriment, lors d'une réunion, leur souhait que leurs enfants puissent également en bénéficier. Ce phénomène a été mis en lumière par plusieurs sociologues: il permet d'éviter la fuite de certains élèves, en organisant une forme de ségrégation interne à l'établissement avec des « classes protégées », cf. Payet, 1995; Van Zanten, 2001.

L'entretien que j'ai mené avec Karim a eu lieu le 20 juin, après plusieurs refus de sa part. Il partage avec d'autres élèves que j'ai rencontrés la conviction d'être dans un collège relégué, « le plus nul du département », lui a dit un surveillant. La réputation négative du collège est intériorisée. J'ai assisté à ses conseils de classe et eu accès à son dossier scolaire : son « décrochage scolaire » date de la 4^e, alors que l'appréciation générale du bulletin l'avertit : « Vous mettez votre scolarité en danger. » De nombreuses absences sont soulignées et ses moyennes se situent autour de 9-10. En 3^e, elles sont inférieures, et les professeurs notent : « Manque de maturité... très bavard... manque d'humilité... attitude indolente » Le professeur principal conclut dans l'appréciation générale du bulletin du troisième trimestre de 3^e : « L'ensemble est toujours juste, la fin de l'année est inquiétante dans la perspective du passage en seconde. »

Karim reconnaît durant l'entretien avoir été bavard, tout en refusant l'étiquette qui le désignait comme un élève « perturbateur ». Malgré son comportement scolaire et ses résultats, le conseil de classe du 31 mai 2007 accorde le passage en seconde GT. Le professeur principal justifie à l'oral : « Les parents sont derrière ». Or, il s'agit de la décision de Karim, sa mère n'approuvant pas complètement ce choix, par crainte d'un échec scolaire de son fils et d'une élimination différée en fin de seconde. Déléguée de la FCPE, très active dans les mobilisations syndicales et associatives du collège, elle encourage ses enfants à poursuivre leurs études et obtenir le diplôme le plus élevé. Mais, découragée par les relations conflictuelles avec son fils, et celles de celui-ci avec l'institution scolaire, elle ne le soutient pas dans le choix de la voie GT, et se désinvestit progressivement du collège, le laissant seul décider de son orientation. Pour Karim, la disgrâce aurait été d'être orienté vers la voie professionnelle, mais il est parvenu, grâce à l'implication de sa mère au collège, et malgré l'avis de cette dernière, à accéder à la seconde GT.

L'affectation en voie GT et non en voie profes-

sionnelle constitue pour Karim l'occasion de modifier l'étiquetage négatif dont il est l'objet. De plus, il suit la voie de son frère aîné, modèle de réussite comme bachelier, qui prépare un diplôme universitaire technologique dans l'université de la ville voisine. On peut faire l'hypothèse que d'autres déterminants entrent en compte. La place du quartier dans son univers de vie, avec les petits trafics, la socialisation par le foot et la religion semblent importer dans le choix du lycée de secteur.

« ON NE COMPREND RIEN À L'ORIENTATION »

Les décisions d'orientation semblent faire consensus entre les institutions scolaire et familiale pour ces deux élèves, dont les parents sont « investis » dans l'école. Mais on ne peut opposer l'école et la famille comme deux institutions homogènes, dans le sens où, à l'intérieur de chacune d'entre elles, les choix et décisions d'orientation sont objets de discussions voire de conflits. Dans ce type d'établissement relégué, l'absence d'évidence de cette procédure concerne une majorité d'élèves, âgés, pour les plus jeunes, de 14 ans.

« On ne comprend rien à l'orientation », disent les parents, parmi ceux qui sont adhérents d'associations de parents d'élèves (Périer, 2005). Il ne suffit pas d'opposer la voie GT à la voie professionnelle : ce qui est essentiel dans les deux cas est celle de l'affectation. Au sein de la voie GT se pose la question du choix du lycée, et au sein de la voie professionnelle, celles de la section et de l'affectation. Ce qui prime est la réputation de l'établissement, plus ou moins stigmatisé, et qui varie selon les résultats et le sexe de l'élève. L'attention doit alors être davantage accordée aux interactions non seulement entre institutions et familles, mais aussi entre enfants et parents, pour mieux saisir comment les positions et trajectoires sociales permettent de résister à l'institution ou de favoriser l'intériorisation des verdicts scolaires. L'analyse des pratiques d'orientation a intérêt à croiser les acquis de la sociologie de la famille et de la sociologie de l'éducation, pour prendre en compte, en suivant Jean-Pierre Terrail, « les interactions entre ces deux instances de socialisation » (Terrail, 1997).

■ SÉVERINE CHAUVEL est doctorante
au Centre Maurice-Halbwachs (EHESS/ENS/CNRS),
équipe Enquêtes, Terrains, Théories.
Severine.Chauvel@ens.fr

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BOURDIEU P. (1979) *La Distinction*, Paris, éd. de Minuit.
- DURU-BELLAT M. (1988) *Le Fonctionnement de l'orientation. Genèses des inégalités sociales à l'école*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- DURU-BELLAT M., JAROUSSE J.-P. et MINGAT A. (1993) « Les scolarités de la maternelle au lycée. Étapes et processus dans la production des inégalités sociales », *Revue Française de Sociologie*, n° 34, p. 43-60.
- MASSON P. (1999) *Les Coulisses d'un lycée ordinaire. Enquête sur les établissements secondaires des années 1990*, Paris, PUF, coll. « Éducation et formation ».
- MATHEY-PIERRE C. (1985) *L'Orientation ou le temps de la persuasion. Pratiques de classement ou d'évaluation au sein des établissements scolaires*, thèse de doctorat (dir. G. Langouët), Paris V.
- OBERTI M. (2007) *L'École dans la ville. Ségrégation, mixité, carte scolaire*, Paris, Les Presses de Sciences Po.
- PAYET J.-M. (1995) *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Méridiens Klincksieck.
- PERIER P. (2005) *École et familles populaires. Sociologie d'un différent*, Rennes, Presse Universitaire de Rennes.
- TERRAIL J.-P. (janvier 1997) « La sociologie des interactions famille-école », *Sociétés contemporaines*, n° 25, p. 77.
- TERRAIL J.-P. (2002) *De l'Inégalité scolaire*, Paris, La Dispute, p. 82.
- VAN ZANTEN A. (2001) *L'École de la périphérie. Sclolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF.**texte**

Échec scolaire précoce et problèmes d'orientation

Article extrait de *Diversité*, n° 154, septembre 2008

La proportion de ces jeunes non scolarisés a globalement beaucoup diminué dans les trente dernières années : elle était de 35 % en 1965 et stagne autour de 8 % depuis 1994 ; elle est très variable selon les régions, les départements, les communes et les zones urbaines. Cette diminution rend cette situation d'autant plus insupportable à



■ Catherine MATHEY-PIERRE

ceux qui s'y trouvent : en effet, moins nombreux, ils sont situés, très jeunes, « à la marge » de la voie dominante de la réussite. Pourtant ce phénomène persiste malgré la diversité des dispositifs mis en place pour lutter contre l'échec scolaire, tant au collège qu'à sa sortie.

- 1 Ces enquêtes de terrain ont été menées avec Edith Waysand.
- 2 Broccolichi S., Trancart D., Benayed C., (coord.), 2005, *Les Inégalités sociospatiales d'éducation : processus ségrégatifs, capital social et politiques territoriales*, Rapport de recherche DEP/DATAR/Ministère de la Recherche, Novembre.
<http://cisad.adc.education.fr/dister/>
Broccolichi S., Benayed C., Mathey-Pierre C., Trancart D., 2006, *Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite des élèves*, *Éducation et formations*, DEP/MEN, n° 74.

Dans le cadre de plusieurs recherches menées entre 2001 et 2006 sur les inégalités spatiales d'éducation, des entretiens répétés auprès de jeunes en fort échec scolaire ont été réalisées dans deux quartiers situés en ZUS, l'un à Nantes, l'autre en Seine-Saint-Denis, et plus particulièrement dans leurs collèges qui font partie du dispositif *Ambition Réussite*¹. Certains des résultats obtenus éclairent la question de l'orientation et de l'insertion des jeunes de 16-18 ans non scolarisés et sortis sans diplôme ni qualification du système éducatif.

A VOIR ENTRE 16 ET 18 ANS, ÊTRE EN ÉCHEC SCOLAIRE ET HABITER EN ZUS OU ZEP

Une enquête² portant sur les inégalités sociospatiales d'éducation a permis de montrer qu'en plus des inégalités sociales de réussite scolaire existait une inégalité de parcours scolaires et d'orientation selon l'académie, le département et surtout le fait d'habiter en ZEP et dans certaines ZEP plus que d'autres. Ainsi, l'accès en 1^{re} générale varie de 34 % dans la Loire à presque la moitié dans les Yvelines et en Seine-Saint-Denis.

À égalité de précarité sociale des familles, les enfants réussissent mieux qu'attendu selon leur caractéristiques sociales dans 12 départements et moins bien dans 12 autres, et en particulier dans tous les départements de l'Île-de-France.

Les jeunes non diplômés entre 1990 et 1999 dans les ZEP étudiées

Dans les deux zones étudiées, cette propor-

tion de jeunes non diplômés augmente de 9 points dans la ZUS de Nantes entre 1990 et 1999, passant de 23 % à 32 %, et diminue légèrement dans la ZUS de Seine Saint Denis (ZUS SSD), passant de 41 % à 38 % (moins 3 points).

Le taux de chômage des 15-24 ans³ augmente également : 43 % en 1999 dans la ZUS de Nantes (soit une augmentation de 14 points depuis 1990) et 48 % dans la ZUS de Seine-Saint-Denis (soit presque le double de celui de la France métropolitaine et une augmentation de 12 points depuis 1990).

et collègues voisins et donc la possibilité de les comparer,

- la fuite des élèves lorsqu'ils le peuvent (soit souvent ceux qui réussissent le mieux) vers ce qu'ils considèrent, eux ou leur famille, comme les meilleurs établissements,
- enfin, le *turnover* des professionnels de l'éducation (comme celui d'autres professionnels) et leur manque d'expérience dans ces zones difficiles : dans les ZEP de Seine-Saint-Denis, la proportion d'enseignants de moins de 30 ans est le double de la moyenne des ZEP et il approche le triple dans le collège étudié (Collège = 66 %, ZEP Seine-Saint-Denis = 48 %, ZEP France = 24 %, France = 16 %).

Cette instabilité des professionnels rend difficile la mise

Recensement 99	ZUS SSD	ZUS Nantes	Ensemble des ZUS	France
% de 15-24 ans	19	16	16	13
% de 15-24 ans sortant bacheliers	21	22	25	37
% de 15-24 ans non diplômés	38	32	32	20
Taux de chômage des 15-24 ans	48	43	39,5	26

Dans ces deux zones, le pourcentage de jeunes passant en 1^{re} générale est plus faible de 5 points que dans la France ZEP et la moitié de la France hors ZEP (autour de 20 % en 2002, contre 25 % dans la France ZEP et 40 % en France hors ZEP). Par ailleurs, un fort pourcentage de jeunes redoublent, sont réorientés ou sortent du système scolaire en fin de 3^e et de 2nde. De plus, entre 1990 et 1999, la proportion de jeunes obtenant des diplômes d'enseignement professionnel court est en régression : 38 à 24 % (France ZUS : 35 à 29,5 %).

Ce phénomène a été attribué à une inégalité des conditions de scolarisation produite par un processus en chaîne où entrent en interaction différents facteurs. Ainsi, pour la sous réussite :

- la densité de population, soit le milieu urbain,
- l'inégalité sociale et scolaire entre quartiers

en place de partenariats de longue durée, que ce soit à l'intérieur du collège ou à l'échelle du quartier, alors qu'existe une injonction constante au travail collectif.

Les conditions de scolarisation sont donc moins bonnes et rendent quelquefois le travail extrêmement difficile dans certains collèges où les actes d'incivilités et violence perturbent gravement le climat de travail. L'échec scolaire y devient très important, comme la proportion de jeunes sortants précocement non diplômés du système éducatif. Pourtant cette enquête montre également que le lien entre population défavorisée et sous réussite scolaire n'est pas inéluctable sous réserve que certains des facteurs identifiés soient contenus. Une amélioration des résultats est alors constatée, même et surtout pour les élèves les plus en difficulté, qui sont plus sensibles aux conditions de scolarisation. Mais dans les ZEP étudiées, ces conditions sont exceptionnelles.

Les dispositifs d'aide à l'insertion

Par ailleurs, l'aide à l'insertion professionnelle et son utilisation ont été calculées grâce à deux indices⁴ : un indice d'insertion stable et un indice d'aide à l'insertion, qui permettent de comparer ces deux ZUS à leur norme régionale. Ces dispositifs concernent davantage les jeunes de 19 ans et plus mais influent sur les représentations des plus jeunes par la connaissance qu'ils ont des expériences de leurs frères et

■ 3 La proportion de jeunes de 15 ans en préapprentissage est très faible.

■ 4 Cf. pp.182 et suivantes, in Destefanis M., Mathey-Pierre C., Dugué E., Rist B., 2005, *Dans une zone urbaine sensible : les acteurs de l'éducation et de l'insertion des jeunes en difficulté*, Rapport de recherche du CEE n°28, Cnam-Griot-Lise/CEE, Noisy le Grand. www.cee-recherche.fr Cliquer dans Publications, puis dans Rapports de recherche

sœurs ou voisins.

Relativement à leurs besoins, les jeunes actifs des ZUS bénéficient moins des contrats aidés et des différentes mesures intermédiaires d'insertion : l'indice d'aide à l'insertion⁵ vaut 25 % sur la ZUS de la commune du 93 contre 47 % en Ile de France (tous territoires). On retrouve cette moindre utilisation des mesures dans toutes les ZUS d'Ile-de-France (IDF), mais les ZUS de la commune du 93 sont particulièrement touchées, même comparativement à l'ensemble des ZUS de Seine-Saint-Denis.

On constate par ailleurs que 40 % des jeunes actifs de 15 à 24 ans franciliens sont sur un poste stable (CDI ou fonction publique) contre 19 % dans la ZUS du 93 et 27 % dans celle de Nantes.

Aide à l'insertion par	IDF ZUS	93 ZUS	Commune ZUS	ZUS SSD enquêtee	IDF Hors ZUS	France ZUS	France Hors ZUS	France
CES et EJ	11	11	6	7	13	11	17	16
Apprentissage	22	19	14	14	29	16	42	37
Autres mesures	4	4	3	4	8	5	8	8
Indice global	37	34	23	25	50	32	68	61

Les jeunes demandeurs d'emploi sont deux fois moins nombreux qu'en France métropolitaine à posséder un niveau égal ou supérieur au baccalauréat et deux fois plus nombreux de niveaux VI et V bis. Une part sensible des jeunes non scolarisés après 16 ans et sans emploi ne s'inscrivent pas à l'ANPE. Quant à ceux qui y sont inscrits, leur forte rotation traduit l'importance des emplois précaires et des stages mais aussi des radiations pour absence au contrôle.

Ces résultats montrent l'importance de ne plus « fabriquer » des jeunes sans diplôme et sans qualification. En effet, pour la plupart de ces jeunes, l'orientation est un vain mot et la plupart ne s'orientent pas mais « sont orien-

tés », lorsque c'est possible, vers les sections les moins demandées des lycées professionnels, qu'ils n'arrivent pas toujours à suivre, vers l'apprentissage ou les missions locales. En fait, on parle surtout d'orientation pour ceux qui « sont orientés » en raison de leurs échecs. Guy Berger disait, il y a déjà plus de dix ans :

« Le projet de l'individu adapté peut venir tard ou jamais ! On devient d'autant mieux polytechnicien que l'on n'a pas de projet ! Et on demande au sujet de difficultés lourdes de construire un projet professionnel alors qu'il a fait l'expérience de l'échec de ses projets. »

L'orientation de ces jeunes se construit dès le début de la scolarité dans un contexte très inégal. D'ailleurs les élèves scolarisés dans ces quartiers (et leurs parents) ont une image négative de leurs collèges de secteur tout en restant très sensibles au moindre événement qui s'y produit, qu'il

soit positif ou négatif, comme nous avons pu le voir à Nantes. Certains expliquent en partie leur échec par l'impossibilité de travailler dans ce qu'ils appellent un « collège de merde ». Ce contexte produit davantage qu'ailleurs des jeunes en échec scolaire important même si une petite partie des élèves réussissent.

Si ce n'est pas impossible de rattraper cet échec, au niveau des apprentissages, de l'estime de soi et de sa possibilité de réussir, c'est très difficile et il y faut beaucoup de temps et de moyens. On ne peut donc pas traiter efficacement le problème des 16-18 ans s'occuper des problèmes antérieurs. L'écoute et l'analyse de ce qui a conduit ces jeunes à se retrouver « sans rien » à 16 ans (ou même avant, puisque beaucoup sont déscolarisés plus tôt) donnent des indications permettant de ne pas répéter dans les dispositifs de formation continue ou d'insertion pour les 16-18 ans, ce qui, dans leur histoire scolaire, les a menés à cette situation.

La seconde enquête

Aussi une seconde enquête a consisté à suivre à partir de la 5^e jusqu'à l'entrée en formation

■ 5 Rapport entre le nombre de jeunes ayant des emplois sur contrats aidés + stages rémunérés / nb de jeunes actifs chômeurs et sur contrats précaires (CDD et interim) sans prendre en compte ceux qui sont en position stable (CDI et fonction publique) c'est-à-dire le total de jeunes « bénéficiaires potentiels des mesures » pp 182-183.

professionnelle une trentaine de jeunes en échec scolaire dans ces deux cités⁶.

Entre 16 et 18 ans, un certain nombre de jeunes en échec scolaire qui ont redoublé au moins une fois sont donc normalement toujours scolarisés ou en tout cas inscrits au collège même s'ils en sont souvent absents.

Ainsi, dans la **ZUS de Seine-Saint-Denis**, en 1999, la situation des 1157 jeunes de 15-19 ans est la suivante : 91 % sont scolarisés, 7 % sont actifs dont 3 % en emploi et 4 % chômeurs, 2 %, essentiellement des jeunes filles, sont inactifs non scolarisés⁷.

Dans le collège, un entretien collectif de 18 élèves a été réalisé dans une classe de CIPPA en 2001 ; puis, en raison des difficultés à les contacter, seuls 10 élèves, dont 4 filles, ont finalement été individuellement interviewés à plusieurs reprises. Sans solution d'orientation en fin de 3^e, ils s'étaient retrouvés en CIPPA ; ils avaient alors entre 16 et 18 ans. La moitié venait de 3^e générale, la moitié de SEGPA. Certains étaient partiellement déscolarisés ou avaient été absents une année. Leurs notes et appréciations montrent que la plupart d'entre eux avaient des difficultés scolaires plus importantes que celles des jeunes de Nantes.

Dans la **ZUS de Nantes**, nous avons pu suivre le parcours scolaire et l'orientation en fin de 3^e de 7 jeunes garçons qui avaient participé à un dispositif destiné aux élèves décrocheurs au cours de leur année de 5^e. Ils avaient alors entre 14 et 16 ans puisqu'ils avaient redoublé pour la plupart une à deux fois au cours de leur scolarité primaire. En fin de 3^e, ils avaient donc entre 16 et 18 ans. À ce moment là, un seul

d'entre eux n'avait jamais redoublé et était en 3^e générale à 15 ans. C'est aussi le seul à avoir réussi son BEP. Les autres, plus âgés, étaient en 3^e VP (voie professionnelle) en lycée professionnel, en 3^e CPA ou d'insertion.

Ce suivi a montré combien il est difficile de rattraper un échec scolaire précoce même s'il existe localement une offre importante de formation professionnelle courte. Dans le cas de la première ZUS, située en Seine-Saint-Denis, il existe un parallélisme entre une très forte proportion de jeunes en difficultés scolaire et professionnelle et un manque d'offre en formation professionnelle courte : de nombreux jeunes se retrouvent « à la rue », comme ils le disent eux-mêmes.

La situation de la ZUS de Nantes est différente puisque l'académie est caractérisée par un faible pourcentage de jeunes sortant sans qualification ou sans diplôme du système scolaire. Ceci est souvent expliqué par l'étendue et la diversité de l'offre en enseignement professionnel court, que ce soit grâce à l'importance des lycées professionnels privés, aux lycées agricoles ou à l'apprentissage public et privé. Pourtant la proportion de jeunes de 15-24 ans sortant sans diplôme du système éducatif augmente dans cette ZUS et tend à rejoindre les proportions de la ZUS du 93, tout en lui restant inférieure. Ainsi, si l'on peut dire que la richesse de l'offre est indispensable, elle n'est pas suffisante dans certaines zones urbaines.

Des moments d'orientation précoces

Tous, en raison de leur échec scolaire précoce ont déjà vécu plusieurs moments d'orientation avant la 3^e :

- les redoublements du CP (un élève de CIPPA a même fait 3 CP et, à Nantes, un seul ne redouble pas).
- les redoublements d'autres classes primaires,
- des orientations en classes de perfectionnement en primaire.
- des exclusions du collège et, à la suite, un changement d'établissement,
- des pré-orientations en apprentissage en CFA ou MFR, en 4^e AS et 3^e VP,
- et pour les CIPPA, une orientation pour certains dès la 6^e en SEGPA.

On retrouve les mêmes phénomènes d'éviction de la voie générale pour les deux groupes d'élèves mais ils sont accrus pour les CIPPA. Pour ces élèves on peut donc dire que l'orientation est continue et que le projet des élèves n'y a aucune ou peu de place.

■ 6 Mathey-Pierre C., 2006, *Difficultés scolaires précoces et offre en enseignement professionnel court, exemples dans deux zones urbaines sensibles*, Rapport de recherche CEE/DEP-Mission économie, Novembre. (sur le site de la DEP dans la collection des Dossiers Hors Série Education et Formations).

www.education.gouv.fr/cid4231/difficultes-scolaires-offre-enseignement-exemples-dans-deux-zones-urbaines-sensibles.html

■ 7 Cf. pp. 182, Destefanis, Dugué, Mathey-Pierre, Rist, *op. cit.*, 2005.

Leurs difficultés scolaires existent dès le CP et ne sont pas résolues, elles se maintiennent jusqu'en 6^e (leurs résultats à l'évaluation 6^e sont faibles) et précèdent leurs difficultés au collège, surtout dans les matières générales. Étant donné l'extrême faiblesse de ces résultats, on peut penser que certains élèves ont, de plus, comme le disent certains de nos interlocuteurs « traversé » les classes « à l'ancienneté ».

En fin de 3^e, les sept élèves de Nantes ont été orientés dès la fin de leur classe de 4^e en voie professionnelle ou vers d'autres établissements (MFR, CFA, LP). Les élèves de Seine-Saint-Denis n'avaient pas trouvé de solution à la sortie de 3^e, qu'ils viennent de la filière dite « normale » ou de la SEGPA. C'est pour cette raison qu'ils passent une année en CIPPA, dans l'attente d'une place en formation professionnelle courte.

Quel sens a l'orientation pour ces jeunes ?

Pour ces jeunes, plus que pour d'autres, l'orientation n'est donc pas un processus continu et réfléchi, mais un constat répété d'échecs. Ils sont davantage triés qu'ils ne s'orientent par eux-mêmes. Ils « sont orientés » de façon progressive et persuasive parce qu'ils ne suivent pas dans les matières générales. Dans les meilleurs des cas, ils trouvent une place pour faire une formation professionnelle mais elle est choisie en raison des places disponibles et de facteurs extérieurs comme la proximité entre le lycée et le domicile ; au pire, en attendant une affectation, ils continuent à trouver des revenus dans l'économie parallèle et le trafic de drogue. C'est vrai qu'ils gagnent plus ainsi qu'avec le salaire qu'ils auraient dans un emploi d'autant moins qualifié que leur échec scolaire est important. Ceci à condition qu'ils trouvent un emploi.

Tout au long de leur scolarité un problème difficile à résoudre est celui de leur notation : comment noter des élèves très faibles sans les dévaloriser davantage, et ensuite, comment savoir quel est réellement leur niveau pour

les orienter ? Comment maintenir des exigences d'apprentissage sans développer l'échec et en même temps l'absentéisme qui augmente avec la faiblesse de leurs résultats scolaires ?

Leur niveau scolaire et l'écart avec celui qu'ils s'imaginent ou espèrent avoir, dans la mesure où ils réussissent à passer de classe en classe et où leurs notes ne reflètent pas toujours leur niveau réel, créent des attentes impossibles à réaliser. D'après leurs notes, on pourrait penser qu'ils sont, avec des fluctuations, des élèves moyens/faibles alors qu'ils sont faibles et pour la plupart très faibles. Et comme, de plus, ils manquent d'informations sur les métiers et les emplois, il arrive qu'ils rêvent à des professions qui leur seront vraisemblablement impossibles ou extrêmement difficiles à atteindre.

Ce niveau ne leur permet que rarement de réussir leur CAP et surtout leur BEP, même s'ils trouvent une place pour préparer ces examens ; d'autre part, comme ils n'ont pas une idée claire de leur niveau, ils ne se mobilisent pas sur le travail et souvent, ils n'y sont pas suffisamment aidés. C'est, entre autres, ce qui entretient la violence de certains, surtout quant ils se retrouvent « face au mur », au moment des examens (échecs au brevet des collèges) et des orientations.

Les élèves de CIPPA s'imaginent pouvoir se présenter à des BEP, comme par exemple Vente Action Marchande ou Électrotechnique, pour lesquels ils sont concurrents avec des jeunes de bien meilleur niveau. Le moment d'orientation pour les élèves de CIPPA est donc un moment de désillusion extrêmement fort. Ils doivent faire le deuil d'un avenir professionnel que la démarche pédagogique du projet les avait pourtant poussés à faire.

Ce processus en chaîne est renforcé par diverses formes de stigmatisation⁸. Ahmed est d'emblée marqué par son nom de famille, en référence à son frère, ancien élève du collège, connu comme un des caïds du quartier. Clint est jugé au sein de sa propre famille comme la « tête brûlée ». Même si le comportement de ces jeunes n'est pas toujours étranger à ce marquage, il y a là un facteur puissant qui augmente d'autant leur position de border line.

LA COMPLEXITÉ DES DÉCISIONS D'ORIENTATION POUR LES PROFESSIONNELS

Les enseignants ont des difficultés à mettre en œuvre une attitude pédagogique d'encouragement.

Lors d'une classe ordinaire, la plupart des professeurs veulent répondre à la situation de tous leurs élèves. Ils sont alors devant deux

■ 8 Mathey-Pierre C., 2007, « Aux limites de la qualification », *Projet*, n° 296, pp.45-52

positions pédagogiques contradictoires : soit être exigeant dans leur notation ce qui a pour conséquence de donner de mauvaises notes aux élèves en difficulté et du même coup participe à leur dévalorisation ; soit les encourager en surnotant leurs travaux favorisant alors une représentation illusoire de leur niveau même si la plupart connaissent le caractère relatif de leurs notes. Un professeur du collège de Seine-Saint-Denis nous explique qu'« il y a les profs démagos et ceux qui se disent honnêtes et veulent mettre la note qui correspond au niveau réel ». Certains enseignants soulignent même que cette concentration d'élèves de faible niveau scolaire dans certains territoires leur fait perdre la notion du niveau ordinaire moyen. Ils ajoutent qu'ils sont souvent obligés de revoir à la baisse les contenus de leur enseignement, ce que personne, devant les difficultés de leur travail quotidien, ne leur reproche, même pas leurs supérieurs hiérarchiques. Par exemple, les notes de contrôle continu de 4^e peuvent être surévaluées si nécessaire pour améliorer les résultats au brevet.

Les professionnels de la Mission générale d'insertion face à des missions impossibles

Lors des entretiens d'orientation de fin d'année de CIPPA, la question lancinante que se pose un coordonnateur de la Mission générale d'insertion est : « Est-ce qu'ils vont suivre en LP ? » (lycée professionnel). Il se trouve devant un dilemme et l'exprime aux meilleurs d'entre ses élèves pour qui il veut tenter une orientation en LP : « Je vais te dire ce qui m'embête : pour la carrosserie, il n'y a qu'un seul lycée et 24 places pour 74 candidats, c'est très demandé par les élèves de 3^e générale et tu vas être perdu ! Il y a beaucoup de maths... tu vas être à l'écart et après 2 mois, tu vas partir ou cogner sur les copains, ce ne sera pas mieux ! Les autres n'ont pas été en SEGPA ! » Dans ce contexte, la décision d'orientation apparaît comme une opération chirurgicale de désenchantement, comme un moment de vérité dans un langage de vérité : les jeunes prennent alors conscience avec plus d'acuité de leur avenir probable même si, dans l'année, un travail d'orientation a précédé ce moment.

En même temps, ils gardent toujours un faible espoir qu'une inscription dans une section non désirée est une voie détournée pour arriver à réaliser leur projet initial.

P ARCOURS D'ORIENTATION ET D'INSERTION PROFESSIONNELLES APRÈS LA TROISIÈME

Finalement, à Nantes, ces jeunes ont trouvé une place, soit en LP soit en CFA, ils ont donc tous progressé dans la pratique d'un métier, et obtiennent un début de qualification, à défaut d'un diplôme. Selon leur spécialité, ils trouvent ou non un emploi.

Trois ont préparé leur BEP en lycée professionnel :

Celui qui obtient son BEP d'électrotechnique est le seul à n'avoir pas redoublé le CP, à avoir suivi une 3^e générale dans un collège de quartier résidentiel où son comportement s'est amélioré. C'est dans les matières générales qu'il obtient ses meilleures notes à l'examen.

À l'inverse, les deux autres échouent de peu au BEP de productique soudure de carrosserie en raison de leurs notes dans les matières générales. Ils se retrouvent tous les deux au chômage et à la recherche d'un emploi de cariste par intérim pour lequel ils doivent passer leur permis de conduire.

Les quatre autres jeunes gens ont été apprentis en CFA :

Deux ont été fortement poussés dans cette voie par leur père en fonction des besoins du marché du travail et ont obtenu leur CAP. L'un, après une formation de plombier, a été embauché en CDI. Le second après une formation dans la restauration travaille en intérim.

Les deux autres, qui avaient des problèmes de comportement importants et un niveau scolaire très faible, n'ont pas obtenu leur CAP. L'un est en contrat de qualification dans la spécialité choisie (peintre en bâtiment), l'autre semble également travailler dans sa spécialité (couvreur).

Ce n'est pas le cas des jeunes rencontrés en Seine Saint Denis : Ceux qui ont obtenu une place en LP l'ont attendue plus longtemps. Ils rencontrent trop de difficultés dans les matières générales et abandonnent en deuxième année. Quelquefois ils ne se présentent pas aux épreuves théoriques alors qu'ils sont fiers de l'œuvre qu'ils ont réalisée pour la partie pratique de l'examen.

Un de ceux qui avait été scolarisé en 3^e générale hésitait, en CIPPA, devant un avenir « dans le business » qui lui garantissait « des revenus plus conséquents qu'un emploi au SMIC »,

disait-il. Il a choisi le « business » ce qui l'a conduit en prison avec un de ses camarades de classe qui y est toujours. Lui travaille maintenant dans l'entreprise de bâtiment de son oncle de façon intermittente.

Comment éviter que l'orientation soit essentiellement pour ces élèves un processus d'éviction ?

La grande diversité des facteurs en jeu dans la construction des parcours scolaires est connue. Mais cette étude attire l'attention sur la forte rancœur de ces jeunes devant l'impuissance à les aider à sortir de leur échec scolaire, ceci d'autant plus que cet échec frappe particulièrement les élèves d'origine immigrée⁹, ce qui entraîne des remarques du type « *pendant qu'on est là* (dans un stade délabré), *les Blancs, eux, ils sont à l'école!* ». Différentes enquêtes¹⁰ ont montré que dans 9 cas sur 10 les difficultés de comportement étaient réactives à l'échec. Presque tous les jeunes suivis à Nantes font partie de ceux qui ont mis le feu à leur quartier en 2005, à la suite de l'emprisonnement du frère aîné de l'un d'entre eux.

Mais ce suivi des jeunes a également permis d'observer combien un même enfant peut être différent selon les milieux où il se trouve : par exemple, en famille, au collège, dans un club de foot, dans un dispositif de remédiation et dans une association de quartier¹¹. Ceci met en question le contexte institutionnel, la forma-

tion et les postures des professionnels qui les accompagnent.

D'ailleurs, ces élèves formulent un besoin d'exigence de la part de leurs enseignants. Ils voudraient des « *profs qui ne les lâchent pas* », « *qui soient toujours derrière eux* », qui attendent et exigent d'eux la même réussite que pour tout le monde. Pour cela, ils apprécient toute forme d'aide scolaire, certains demandent même des contraintes d'emploi du temps sur une journée entière dans le cadre du collège, incluant soutien scolaire et activités extrascolaires. Leur demande est celle d'une éducation fortement structurée et d'une aide scolaire adaptée à chacun et au bon moment. C'est vrai que ces opinions sont exprimées à un âge plus avancé, ce qui leur permet un recul critique sur le déroulement de leur scolarité.

Parmi bien d'autres, ces constats conduisent à différentes interrogations :

Sur l'exigence du niveau à avoir pour être admis dans la classe supérieure dès le CP et sur les moyens qui permettraient à tous les élèves d'atteindre le niveau requis, qui soient autres que le redoublement.

Sur les moyens pédagogiques réussissant à faire prendre conscience aux élèves de la nature de la mise en activité nécessaire pour réussir scolairement.

Sur la posture professionnelle des enseignants qui demanderait une formation plus orientée vers la pédagogie de la réussite.

Sur les formes que pourraient prendre une aide spécialisée pour les élèves et un soutien pour les enseignants qui, le plus souvent très jeunes et inexpérimentés, éprouvent un véritable « choc culturel » lors de leur premier poste¹² et se trouvent très désarmés faute de préparation adéquate, ce qui alimente leur *turnover*.

En résumé, se poser la question de l'orientation de ces jeunes conduit avant tout à rechercher des solutions pour qu'ils puissent s'orienter et non « être orientés », donc, en priorité, à trouver les moyens qui leur permettent de réussir à l'école et au collège tout en bénéficiant d'une orientation éducative précoce exercée par des professionnels qualifiés¹³.

■ CATHERINE MATHEY-PIERRE est chercheuse au CNRS/CNAM-Lise-CRF
pierre.catherine@chello.fr

■ 9 cf. « Les inégalités socio-spatiales d'éducation » et G. Felouzis, Liot F., Perroton J., 2005, *L'apartheid scolaire, Enquête sur le ségrégation ethnique dans les collèges*, Seuil.

■ 10 Par ex. : Broccolichi S., Larguèze B., « Les sorties sans qualification moins de 5 ans après l'entrée au collège », *Education et formations* n°48, 1996.

■ 11 Mathey-Pierre C., Waysand E., 2005, « Qui est Norman D », in *Au risque de l'évaluation*, ouvrage collectif, coord. Bureau M.-C., Marchal E., Septentrion, Presses Universitaires, coll. Le regard sociologique.

■ 12 Mathey-Pierre C. Waysand E., 2006, « Ségrégation urbaine et sectorisation. Éviter son collège ou lycée de secteur ? Exemples de deux jeunes gens », in *Défaillances et inventions de l'action sociale*, L'Harmattan, Logiques sociales, Les Cahiers du Griot, ouvrage collectif, coord. Bureau MC., Dugué E., Rist B., Rouard F., pp. 299-301.

■ 13 AFPA, Centre Info, Cnam, « L'orientation professionnelle des adultes, Contributions de la recherche, Etat des pratiques et étude bibliographique », CEREQ, *Etudes*, n° 73, mai 1999.

Les jeunes sans qualification et la formation tout au long de la vie

Des univers inconciliables

Article extrait de *Ville-École-Intégration Enjeux*, n° 136, mars 2004

En théorie, les dispositifs d'insertion permettent à ceux qui n'ont pas d'emploi de bénéficier des mêmes droits que tous les citoyens et, particulièrement, du droit à la formation tout au long de la vie. C'est, au

Lorsqu'ils quittent l'école sans qualification, les jeunes se trouvent pris dans le maquis des dispositifs d'insertion qui les découragent car trop éloignés des formations qui leur permettraient d'accéder au métier de leur choix, ce dont ils ont d'ailleurs fait le deuil. Après une scolarité sans issue, ils désertent les parcours individualisés inadaptés qu'on leur propose. Pour eux, la formation tout au long de la vie et les injonctions européennes relèvent de la chimère.



contraire, une inégalité cumulée face à la formation que l'on évoquera à partir d'une enquête¹ menée en 2000 et 2001 auprès des acteurs de l'insertion dans une cité de la Seine-Saint-Denis. On s'appuiera essentiellement sur les propos de ceux (travailleurs sociaux, formateurs, conseillers en mission locale) chargés d'accompagner les jeunes sans qualification vers l'emploi.

Dans cette cité, qu'ils aient ou non quitté

l'école avant 16 ans, une partie importante de ces jeunes échappent aux dispositifs d'insertion. Ce sont ceux qui « se cherchent complètement », qui « refusent tout et ne veulent plus entendre parler de quoi que ce soit ». Ils survivent, grâce aux diverses solidarités et aux expédients locaux, et traînent dans le vide. Seule une association de chômeurs, active dans le quartier, paraît conserver un contact avec certains d'entre eux. Le public de l'association est essentiellement composé de jeunes adultes entre 20 et 25 ans : n'ayant pas encore droit au RMI, ils sont particulièrement démunis. « Ils sont très rejetés, très triés, ils n'ont droit à rien [...], ils sont au bord du désespoir et il n'y a personne qui répond », explique la présidente.

Pourtant, des dispositifs d'orientation et de formation existent, proposés au sein de l'Éducation nationale d'abord – CIPPA, MGI² – puis dans les structures d'accueil spécifiques de l'insertion. Les conseillers de la mission locale intercommunale, située dans une ville voisine,

■ 1 DUGUÉ É., MATHEY-PIERRE C., RIST B. (2002) *Les Intervenants sociaux et l'insertion : gros plan sur un quartier*, rapport établi pour la Direction générale de l'action sociale, doc CNAM/GRIOT.

■ 2 Pour l'explicitation de ces sigles et l'analyse de l'apport de ces structures aux jeunes de la cité, cf. l'article de C. Mathey-Pierre dans ce même numéro de VEI.

peuvent orienter les jeunes vers les dispositifs de formation financés par le conseil régional. Or, éviction ou refus, c'est au compte-gouttes qu'ils accèdent aux formations. Lorsque leur scolarité se solde par l'échec ou le décrochage (situation dont C. Mathey-Pierre évoque les risques dans un autre article de ce numéro de VEI), les jeunes du quartier n'intègrent pas les dispositifs de formation-insertion qui leur sont théoriquement destinés et devraient les accompagner jusqu'à l'emploi.

Cet article a pour ambition d'analyser l'ensemble du processus aboutissant à ce constat qui vient contredire les discours optimistes sur la formation tout au long de la vie : selon les acteurs de l'insertion actifs dans la cité étudiée, les jeunes, lorsqu'ils sont sortis de l'école sans qualification, ne bénéficient pas réellement de la deuxième chance que pourraient représenter les dispositifs d'insertion.

LE LEURRE DE LA DEUXIÈME CHANCE

Le pari des dispositifs d'insertion, nés dans un contexte de chômage de masse, est d'articuler politiques sociales et politiques d'emploi et de formation. Pour amener les chômeurs vers l'emploi mais aussi pour empêcher qu'ils ne se déstructurent trop lourdement, la formation vise à leur faire acquérir (ou éviter qu'ils ne perdent) les comportements adaptés au monde du travail et aux exigences des employeurs. Elle est utilisée pour lutter contre la désocialisation et se substitue ainsi à la fois à l'emploi et à l'action éducative puisqu'elle vise à faire assimiler les comportements de travail alors que l'intégration dans et par le travail fait défaut. Mais, du fait de cette nouvelle finalité, formation comme action éducative sont transformées. La formation dispensée dans les dispositifs d'insertion ne consiste pas à transmettre des connaissances et savoir-faire liés à un métier, ce qui était antérieurement sa fonction première ; elle vise à maintenir des capacités sociales, à mobiliser, responsabiliser, socialiser, autonomiser les jeunes. La dimension éducative, quant à elle, est réduite à l'inculcation des comportements

nécessaires pour trouver du travail : accepter les contraintes (respect des horaires, de la hiérarchie), accepter les types d'emploi réservés aux personnes non qualifiées. La construction de la relation à l'interdit, la prise en compte des traumatismes, l'accompagnement de la construction du sujet, rien de ce qui fait le cœur de l'action éducative spécialisée ne peut réellement être traité dans les dispositifs d'insertion.

REFUS OU ÉVICTION : LES DÉFAILLANCES DES POLITIQUES ÉDUCATIVES

Un premier regard sur le fonctionnement des dispositifs laisse à penser qu'ils rejettent les jeunes, les procédures d'accueil et d'orientation constituant également un dispositif de tri. Que l'on en juge : pour accéder aux stages, les jeunes de la cité étudiée doivent d'abord se rendre à un premier rendez-vous avec un conseiller au service municipal de la jeunesse, dans les locaux de la mairie ; celui-ci est suivi d'un second rendez-vous avec un autre conseiller, dans les locaux, très excentrés, de la mission locale. Les délais d'attente qui peuvent être longs – jusqu'à quinze jours – s'ajoutent à la lourdeur de la procédure pour avoir un effet décourageant sur des jeunes faiblement motivés ou peu structurés. Le fonctionnement exigeant de la mission locale contribue ensuite à les écarter : lorsqu'un jeune arrive en retard, on annule le rendez-vous et on lui en propose un autre ; les conseillers refusent de laisser les jeunes stationner dans le hall, ce qui favorise le calme, mais interdit les effets d'entraînement positif pouvant découler d'un fonctionnement plus collectif ; pour que les problèmes de santé, de logement soient traités, il faut que le jeune se trouve déjà dans une dynamique professionnelle ; dans le cas contraire, il est renvoyé sur une structure spécialisée. Cet ensemble de règles a pour effet de refouler les jeunes, lorsqu'ils ne sont pas prêts à « se plier aux règles du jeu » ; la mission locale ne joue donc pas le rôle de sas d'adaptation. C'est un parti pris assumé au nom de la professionnalité. Les conseillers de la mission locale se considèrent plutôt comme des intermédiaires de l'emploi et refusent d'avoir une action éducative qui relève, jugent-ils, de structures spécialisées.

Or, dans le quartier, personne n'assume cette fonction. En dehors de deux institutions – le collège, dont ce n'est pas la mission centrale, et les équipes de la protection judiciaire de la jeunesse (PJJ) qui, en milieu ouvert ou en centre, touchent un nombre dérisoire de jeunes –, aucune structure éducative n'existe durablement. Le club de prévention

tion est en crise récurrente, les associations de jeunes issues des politiques de la ville sont en échec, les mouvements d'éducation populaire absents, le centre social qui leur était largement ouvert a quitté la commune. Le service municipal de la jeunesse assure bien une action d'animation, mais l'antenne qu'il avait créée dans le quartier a été fermée: les professionnels se trouvaient débordés par l'abondance de jeunes totalement désœuvrés qu'ils ne parvenaient plus à contrôler. « Quand ils sont là 24 heures sur 24 et qu'ils attendent tout du club: la formation, le chômage [...]; ça ne pouvait plus continuer comme ça », dit un animateur.

Cet ensemble d'échecs est d'autant plus impressionnant que l'équipe municipale tente de développer une politique active en direction des jeunes. Elle est engagée, conjointement avec la commune voisine, dans un contrat local de sécurité et elle a mené un long travail d'animation dans le cadre d'un programme Tuer n'est pas jouer, initié en relation avec un foyer d'action éducative de la PJJ. Le maire adjoint, conseiller général, lui-même enfant du quartier et figure locale respectée, a encadré une démarche visant à impliquer les jeunes dans la vie locale. Le désert éducatif qui, malgré cet investissement, règne dans le quartier, n'a rien d'exceptionnel: la crise de l'animation a été souvent étudiée³, de même que celle de l'éducation spécialisée. En Île-de-France, 2 112 mesures éducatives étaient en attente en 2000⁴, la carence en éducateurs est particulièrement forte dans le département, connu pour concentrer toutes les difficultés de la société française et, dans le même

temps, pour présenter un déficit chronique en personnel spécialisé⁵.

L'absence de toute structure éducative est particulièrement dommageable dans cette cité marquée par les problèmes sociaux et où la norme « déviante », celle qui « rend presque impossible une insertion non conflictuelle dans le reste de la société⁶ », s'impose aux enfants dès leur plus jeune âge; selon les professionnels de l'insertion, l'activité délictueuse – trafic de drogue, prostitution et prostitution infantile – s'y exerce à visage découvert. Grandis dans cet univers en partie déconnecté du monde ordinaire, portant parfois le poids de traumatismes subis dans un pays d'origine lui-même marqué par la violence, nombre de jeunes ne parviennent pas à se constituer des repères. Certains, en grande souffrance, se situent entre la déviance et la maladie psychiatrique, et aucune structure ne peut les accueillir. Beaucoup, sans être aussi atteints, sont présentés comme gravement déstructurés, « complètement perdus », « complètement en décalage et en porte à faux ». On ne peut pas espérer répondre à des problèmes aussi graves en réduisant l'action éducative à la mise en conformité du jeune avec les exigences des employeurs, position à laquelle conduisent les politiques d'insertion puisqu'elles placent l'emploi au cœur des pratiques professionnelles des intervenants sociaux.

Les défaillances de la politique éducative repoussent donc les jeunes loin des dispositifs d'insertion, tout autant que la volonté des conseillers de la mission locale de découpler les versants « social » et « professionnel » de l'insertion. Mais, même s'ils mettent en cause ces manques, les professionnels notent aussi que les jeunes se détournent des dispositifs parce qu'ils ne répondent pas à leurs besoins les plus aigus (logement en particulier) et parce qu'ils n'y croient plus. C'est le fondement des dispositifs d'insertion qui est alors mis en cause dans le rejet dont l'absence des jeunes est le symptôme.

UNE MISE EN SCÈNE DONT PERSONNE N'EST DUPE

Le dispositif régional de formation des jeunes se caractérise par sa complexité. Celle-là est inhérente à la politique d'individualisation des parcours: adoptée au niveau national à partir de la fin des années quatre-vingt, cette politique entend concilier approche individuelle et traitement de masse. Dans une région aussi vaste que l'Île-de-France, cette

■ 3 Par exemple: MASCLÉ O. (2001) « Mission impossible: ethnographie d'un club de jeunes », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 136-137.

■ 4 BARONE P. (2001), *Les Mesures en attente*, dossier d'étude professionnelle, CNFE-PJJ.

■ 5 Le département présente un déficit de 40 postes d'éducateurs PJJ, « Record national en la matière ». Source: *État des lieux du département de Seine-Saint-Denis*, direction départementale de la PJJ, 2003.

■ 6 BACQUÉ M.-H., SINTOMER Y. (2001) « Affiliations et désaffiliations en banlieue », *Revue française de sociologie*, 42-2.

option relève de la gageure. Comme le dit un chargé de mission du conseil régional : « La problématique d'un jeune, je pense qu'elle est assez complexe, si on veut la mettre à plat. La problématique de 1 000 jeunes devient très complexe [...]. Alors, à partir de là, les dispositifs qui existent, ça ne m'étonne pas que pour un jeune ce soit la jungle. » Les jeunes relevant des politiques d'insertion peuvent se voir proposer six « produits », pour conserver le vocabulaire de ce chargé de mission, c'est-à-dire six types de mesures ou de dispositifs – espaces de socialisation (un seul pour tout le département au moment de l'enquête), plate-forme de mobilisation, plate-forme linguistique, passerelles entreprises, pôles permanents de préqualification, chéquiers qualifiants, chantiers écoles.

Les professionnels de l'insertion décrivent ces dispositifs comme un amoncellement de mesures, parcellaires et fragmentées, qui découpent les interventions et transforment ce qui devrait être un suivi global en prestations de services. Ainsi, un responsable de plate-forme linguistique : « Dans le discours de la région, on met les jeunes au centre du dispositif et des institutions. En fait, le jeune est une identité virtuelle qui a juste besoin d'interventions variées – linguistique, emploi, chèque formation. Les vrais besoins des jeunes sont enveloppés sous forme de package, transformés en prestations. On considère qu'ils ont une autonomie sociale et qu'ils peuvent utiliser ces prestations. Avec un diagnostic intelligent, on donne les prestations spécifiques adaptées. » Les jeunes sont « saucissonnés », dit un conseiller de mission locale, entre différentes prestations, sans être pris en compte comme personnes.

De ce fait, les jeunes doivent assumer leur parcours individuel au sein d'un système complexe sans bénéficier véritablement des appuis et des repères qui leur seraient nécessaires. On prendra l'exemple des « plates-

formes » vers lesquelles sont orientés les jeunes lorsqu'ils n'ont pas de diplôme et sont jugés loin de l'emploi. Le principe d'une plate-forme est de confier à un ensemble d'organismes partenaires, coordonnés par un organisme « porteur », le soin d'encadrer le parcours individuel d'un groupe de 150 à 200 jeunes pendant 900 heures, dont le tiers en stage en entreprise. Envoyés par les missions locales, les jeunes sont reçus par un formateur de l'organisme porteur. Celui-ci établit avec chacun d'entre eux un parcours individualisé, ce qui amène le jeune à circuler entre plusieurs organismes pour y suivre les modules correspondant à ses besoins ; le suivi de l'ensemble du parcours est assuré par le coordonnateur, en général membre de l'organisme porteur de la plate-forme.

La formation linguistique, nécessaire pour ceux qui ne maîtrisent pas les savoirs de base (lecture et écriture), fait l'objet d'un conventionnement spécialisé ; elle est devenue un « produit » à part entière, alors qu'elle était autrefois intégrée aux plates-formes de mobilisation. Cela rend d'autant plus compliqués les parcours des jeunes puisqu'ils peuvent dépendre de deux plates-formes (mobilisation et linguistique). Ainsi, le fonctionnement à Paris est présenté de la sorte par la responsable d'une plate-forme : « On a une plate-forme linguistique et cinq plates-formes de mobilisation. Si on compte tous les organismes impliqués dans chacune des plates-formes, ça représente 56 partenaires et dans chacun de ces 56 centres, un référent s'occupe du jeune. Il faut aussi des relations avec environ 30 correspondants des missions locales. En fait, il y a autant d'interlocuteurs que de jeunes. » Même lorsque les jeunes ne dépendent que d'une plate-forme, ils doivent naviguer entre plusieurs lieux, plusieurs groupes, dépendant d'organismes différents. Quels que soient les partenariats entre organismes, il est difficile d'assurer un suivi stabilisateur pour chacun des stagiaires. Une autre responsable de plate-forme : « Quand on voit les gamins déstructurés qu'on a, ça ne va pas, tout le monde part dans tous les sens [...] Ils sont trois jours ici, un jour là, tu tombes d'un groupe dans un autre, il faut que le jeune soit très bien dans sa tête, personne ne le suit. »

Aux yeux des professionnels de l'insertion, c'est cette organisation qui explique en grande partie la désaffection dont souffrent les formations. Dans les plates-formes de mobilisation d'Île-de-France, si le taux d'abandon déclaré n'est que de 13 % en 1997, la durée moyenne de parcours a été presque moitié moins longue que prévue : environ

■ 7 Analyse des rapports d'activité 1999 des plates-formes de mobilisation, région Île-de-France.

450 heures en moyenne alors que la convention en prévoyait 900; près du quart des parcours sont inférieurs à 200 heures. Ces parcours brefs s'expliquent en grande partie par les abandons précoces. Les professionnels de l'insertion font l'hypothèse que le mode de fonctionnement – découpage des prestations, organisation des parcours, manque de référents stables – aboutit à construire des dispositifs dépourvus de finalité et de sens. Les jeunes n'y entrent pas volontiers et lorsqu'ils y sont inscrits en sortent précocement. Comme le dit une éducatrice : « Toutes ces mises en place de stages qui sont proposés... et où il n'y a pas mensonge mais où il n'y a pas vraiment de finalité. Personne n'est dupe et plus le temps passe moins les gens sont dupes, parce que c'est les grands frères qui ont fait moult stages et qui, au final, bah, rien est arrivé. Donc il y a aussi l'antériorité de la mise en scène... enfin, du traitement de la jeunesse en difficulté. »

À LA SOURCE DU REJET : L'INDIVIDUALISATION EN QUESTION

La « mise en scène de la jeunesse en difficulté », pour reprendre les termes de cette éducatrice, n'est pas une nouveauté : elle a commencé en 1977 avec les stages mis en place par Raymond Barre. La forme de cette mise en scène doit beaucoup aux pratiques individualisantes qui se sont diffusées dans la société française en même temps que les injonctions et les incitations à la formation tout au long de la vie.

L'insertion contre la qualification

Lorsqu'ils sont sortis de l'école sans diplôme, aucun chemin n'est tracé, aucun repère n'est indiqué aux jeunes de cette cité pour accéder au monde du travail. Ce constat doit beaucoup au contexte local, typique des banlieues ouvrières : avec le naufrage des grandes entreprises industrielles autour desquelles la commune s'était développée, le taux de chômage y est passé de 6 % en 1975 à 24,6 % au recensement de 1999. Les jeunes n'ont

connu que le chômage et ils ont, en outre, subi le contre-coup du traumatisme qui a invalidé la génération précédente, déclarée inemployable après une vie de travail. L'affaiblissement de la culture du travail, signalée par nombre de professionnels – rejet du travail pour ceux qui cherchent d'autres modes de survie, « boycott », dit un conseiller de mission locale, des métiers exercés par les parents, incapacité à accepter les règles et les comportements disciplinés –, trouve là une de ses explications.

L'option de la ville, comme du département, a été de tenter d'agir sur l'emploi en maintenant ou en développant l'implantation d'entreprises et en refusant les dispositifs d'insertion par l'activité économique et le recours aux emplois aidés. Aujourd'hui, la commune tente de s'inscrire dans les grandes coopérations favorisant le développement économique autour des pôles d'activité présents ou à venir : GIP pour l'emploi de Roissy et de La Plaine-Saint-Denis, pôle audiovisuel regroupant cinq communes, projet Plaine de France active autour de l'aéroport du Bourget. Ces opérations figurent parmi les objectifs de l'équipe municipale, mais, au moment de notre enquête, n'avaient pas d'impact sur les pratiques des professionnels participant aux politiques d'insertion. Tout au plus mentionnent-ils parfois la nécessité de construire des parcours de formation qualifiants pour que les habitants puissent bénéficier des emplois à venir. Certains évoquent la nécessité de monter des coopérations avec l'AFPA, implantée dans la commune. Mais rien ne semblait alors engagé en ce sens. Lorsqu'ils sortent de l'école sans diplôme, aucune filière de qualification correspondant à des emplois possibles ne s'offre donc aux jeunes ; leur route est seulement encadrée par les dispositifs d'insertion et par la construction répétitive de CV, avec l'emploi précaire (intérim, CDD, temps partiel) pour seul horizon.

Les conseillers de la mission locale tentent malgré tout d'inciter leurs usagers à engager une démarche qualifiante. Leurs efforts se heurtent alors à l'ambivalence des jeunes qui, certes, souhaitent un métier, mais ont perdu l'espoir d'en acquérir un. Une conseillère explique : « On leur dit : "Si nous, on te permet d'avoir ton BEP, tu peux après avoir du boulot parce qu'en ce moment dans la structure métallique ils vont chercher". "Ah bon ? Et on voit qu'il a un amour du métier, mais on a tellement cassé ce métier-là que, pour eux, c'est pas intéressant. » Les conseillers reconnaissent d'ailleurs que la méfiance de leurs usagers est largement justifiée, puisque les ruptures dans les parcours de qualification sont constantes, les jeunes ne parvenant pas à répondre aux exigences des

organismes de qualification ou même de préqualification. Or ces exigences ne sont pas intangibles, comme le montrent les effets de l'éphémère reprise de l'emploi observée pendant le déroulement de l'enquête. Les organismes de formation, fragilisés par le départ vers le marché du travail des mieux qualifiés, ont alors revu leurs pratiques de sélection et abaissé leurs prérequis; cet infléchissement a permis une meilleure intégration des jeunes les moins qualifiés dans les pôles de préqualification et dans les CFA. Dans le même temps, les conseillers ont vu revenir vers eux des jeunes poussés par l'espoir d'un mode de travail différent de celui, marqué par la précarité, dans lequel ils avaient été durablement plongés. La formation professionnelle a alors repris pour eux un sens qu'elle avait perdu, elle est redevenue un instrument permettant d'acquérir un métier. On voit donc bien l'espèce de cercle vicieux qui relie atonie des jeunes et absence de perspective en termes de qualification.

Ce manque de repères, cette incapacité à organiser des parcours qualifiants détonent dans un territoire marqué par une approche collective et où les acteurs politiques – le PC y est dominant – se réfèrent encore aux principes d'intégration. En fait, le constat que l'on vient de présenter dépasse radicalement le contexte local. L'incapacité, voire le refus, des dispositifs d'insertion à prendre appui sur l'emploi à venir pour définir les métiers porteurs d'embauche et pour structurer des parcours qualifiants est une de leurs caractéristiques de base. L'insertion s'est développée en opposition avec les démarches adéquationnistes qui tentaient de former les jeunes ou les demandeurs d'emploi pour les faire accéder à des qualifications nécessaires au monde de la production. Dans cette conception, qui a subsisté jusque dans le début des années quatre-vingt, il s'agissait de repérer les secteurs professionnels dans

lesquels s'annonçait un déficit en personnel qualifié ou un rapport favorable entre offre et demande d'emploi et de monter des dispositifs de formation permettant de guider les demandeurs d'emploi vers ces secteurs jugés « porteurs d'emploi ». Les reconversions ouvrières sont alors accompagnées par des formations collectives⁸, elles s'adressent à des groupes dont on entend à la fois conserver la cohérence et modifier l'identité. Les parcours individuels s'inscrivent dans un cadre structurant appuyé sur les filières de qualification, la formation professionnelle, préparant à la maîtrise d'un métier, doit permettre d'ouvrir les portes de l'emploi.

Le métier, ce grand absent

Les années quatre-vingt, où se structure le discours de l'insertion, en particulier autour de la mise en place du RMI, ne font plus de l'employabilité un instrument permettant de relier les caractéristiques des individus et celles du marché du travail. La conception qui prévaut dans les dispositifs d'insertion est inverse: c'est le cheminement individuel du demandeur d'emploi dans l'ensemble des structures d'orientation/formation qui lui permet peu à peu de former un projet professionnel, de construire des compétences (largement référées à l'ordre comportemental et non à l'ordre des connaissances et de la technicité), puis d'accéder à un emploi. Faute de pouvoir orienter, par la formation, les chômeurs vers l'emploi, on laisse le soin à chacun d'eux de parcourir le chemin individuellement. Dans le même temps, on renvoie la question de l'employabilité sur les caractéristiques subjectives du demandeur d'emploi. L'accès à l'emploi n'est donc encadré par aucun repère collectif, sinon celui des comportements admissibles par l'employeur.

Or l'imaginaire des jeunes paraît encore largement dominé par la conception antérieure. En 1989, Dadoy notait que le métier restait fort dans les représentations sociales⁹, il représente une revendication des familles qui ont besoin de s'y référer pour tenter d'organiser l'avenir des enfants. Aujourd'hui encore, l'attachement au métier n'a pas disparu de l'horizon des jeunes, même s'ils refusent d'exercer celui de leurs parents. C'est bien cet attachement qui, à l'école, explique leur volonté, décrite par C. Mathey-Pierre, d'avoir accès à l'apprentissage et à des formations professionnelles. C'est parce que les dispositifs d'insertion sont, eux, déconnectés des métiers que les jeunes ne parviennent pas à donner du sens aux parcours qui leur y sont proposés, ce qui expli-

■ 8 VILLEVAL M.-C. (1992) *Mutations industrielles et reconversions des salariés*, L'Harmattan.

■ 9 DADOY M. (1989) « Le retour au métier », *Revue française des affaires sociales*, n° 4.

que qu'ils s'en détournent. Un responsable d'une plate-forme de mobilisation explique ainsi le dysfonctionnement du système. Selon lui, certes les jeunes qu'il accueille ne sont pas capables d'intégrer le travail – ils n'ont pas, dit-il, les prérequis éducatifs et scolaires, ils doivent faire leur deuil des métiers auxquels ils rêvent sans pouvoir y prétendre –, mais ils croient entrer dans un centre de formation professionnelle. Ils sont par exemple surpris de ne pas y trouver de « machines » qui symbolisent encore pour eux le travail, c'est-à-dire l'apprentissage d'un métier. Or, le principe de la plate-forme de mobilisation est, non pas de former à un métier, mais de regrouper des jeunes pour les éduquer et leur permettre d'établir un projet « réaliste ». Pour ce faire, les formateurs travaillent à partir de « projets collectifs » totalement déconnectés de tout apprentissage de métiers. Les jeunes se trouvent ainsi obligés de travailler sur des projets tels que « préparer un forum entreprise » ou « faire le guide du promeneur du bois de Vincennes » qui, pour eux, n'ont aucun sens. Ils sont tellement perdus et réussissent si peu à se réapproprier les activités auxquelles ils sont soumis que ce responsable tentait d'aider les stagiaires à redonner une signification à leurs diverses activités en créant un module « capitalisation du parcours ».

Certes, commune et département tentent de construire l'emploi à venir, mais personne ne bâtit les dispositifs de formation qui permettront aux jeunes du quartier d'accéder à ces

emplois. Ces choix, proprement politiques, peuvent être rapprochés du constat suivant : dans la zone, l'accroissement du chômage entre 1990 et 1999 s'explique par l'inadéquation entre les caractéristiques de l'emploi et celles de la population : ce n'est pas le nombre d'emplois qui a diminué mais la part d'emplois occupés par les résidents¹⁰. Tout se passe comme si l'on avait perdu l'espoir d'amener les jeunes de la cité aux métiers qualifiés qui structurent ou vont structurer l'emploi. C'est particulièrement grave étant donné la composition du quartier, à forte présence immigrée¹¹. Traditionnellement, c'est la mobilité sociale qui permet l'intégration des immigrés de la deuxième génération¹² : l'espoir d'une amélioration de leurs conditions objectives de vie les pousse à accepter les souffrances de l'acculturation. Dès lors qu'ils sont sortis de l'école sans diplôme, cet espoir est interdit aux jeunes du quartier ; de même leur est refusée la possibilité de se structurer en s'appuyant sur les repères que constituent les règles de métier et les normes d'un groupe professionnel. Comment s'étonner qu'ils cherchent ailleurs, y compris dans la religion, les repères collectifs dont, comme chacun, ils ont besoin pour se construire ?

ET LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE ?

Ainsi, après une scolarité dont ils n'ont pas obtenu de bénéfices en termes de diplôme professionnel, les jeunes sans qualification, de fait absents des dispositifs d'insertion, n'accèdent pas aux formations auxquelles ils auraient droit. La formation tout au long de la vie est, pour eux, bien mal partie. On peut donc bien parler d'inégalité face à ce qui est défini comme une exigence commune pour les citoyens de l'Europe : « Tous les individus vivant en Europe, sans exception aucune, devraient bénéficier des mêmes possibilités leur permettant de s'adapter aux exigences des mutations économiques et sociales¹³. » Mais la lecture, oh combien ardue ! des textes de Bruxelles sur ce thème suggère d'autres réflexions, plus alarmantes. On notera d'abord la distance entre leurs préconisations et l'univers de la cité – citons seulement, à titre d'exemple, la valorisation qui y est faite de la formation non formelle et, en particulier, la référence aux « possibilités de se former à travers la vie de la rue¹⁴ », alors que tous les efforts des familles, des travailleurs sociaux, partiellement en accord avec le désir des jeunes eux-

■ 10 Cf. DESTEFANIS M., « Éléments de cadrage sociodémographique » in DUGUÉ É., MATHEY-PIERRE C., RIST B., *op. cit.*

■ 11 22,5 % d'immigrés en 1999 dans la commune (contre 5,6 % pour l'ensemble de la France), principalement issus d'Afrique et d'Asie du Sud-Est. DESTEFANIS M., *op. cit.*

■ 12 NOIRIEL G. (1992) *Population, immigration et identité nationale en France : XIXe et XXe siècles*, Hachette, 1992.

■ 13 Commission des communautés européennes (2000), *Memorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*, document des services de la commission, p. 3.

■ 14 Commission des communautés européennes, *op. cit.*, p. 22.

mêmes¹⁵, visent à soustraire enfants et adolescents à la vie de la rue dominée par la déviance et la délinquance.

Plus fondamentalement, ce qui ressort des textes fondateurs de la CEE et de leurs commentaires, c'est un appel à la construction de l'individualisation : la logique de la demande de formation doit se substituer à la logique de l'offre, le parcours individuel ne doit pas être borné et contraint par l'offre de formation. Or, on vient de le voir, c'est précisément l'individualisation qui éloigne les jeunes des pseudo-formations que constituent les dispositifs d'insertion : ils ont besoin des métiers pour s'orienter, ils demandent des formations permettant d'accéder à des diplômes, c'est la dimension qualifiante et donc collective de la formation qui leur est nécessaire. Tout cela,

sous ses slogans un peu creux, l'insertion tout au long de la vie le sape et le décompose.

Si les jeunes sans qualification sont absents des dispositifs de formation (qu'ils en soient exclus ou qu'ils les refusent), cela ne traduit pas seulement une inégalité face à la formation tout au long de la vie. Ce sont les principes mêmes sur lesquels repose la formation tout au long de la vie – individualisation de la formation, validation d'acquis du travail ou de l'expérience dont ils sont exclus, appel aux nouvelles technologies qui leur sont refusées¹⁶ – qui organisent et expliquent leur absence. En dernière analyse, il faudrait peut-être renverser l'interrogation de ce numéro : l'échec des dispositifs d'insertion traduit-il seulement l'inégalité face à la formation tout au long de la vie ? N'assiste-t-on pas plutôt à la construction des inégalités par les principes que promeuvent les organisateurs de la formation tout au long de la vie ?

■ ÉLISABETH DUGUÉ
GRIOT/CNAM

■ 15 C. MATHEY-PIERRE montre dans ce même numéro l'ambivalence des jeunes, à la fois attirés par la rue et conscients du danger qu'elle représente.

■ 16 L'état des lieux brossé par la PJJ DDE de la Seine-Saint-Denis rappelle que 30 % des habitants du département vivent en dessous du seuil de pauvreté. Dans la cité, le club de rattrapage scolaire qui proposait un accès à l'informatique et qui, pour cette raison, était fort fréquenté par les adolescents, a, depuis notre enquête, fermé faute de financements. Son responsable allait pourtant chercher ceux-là jusque dans les programmes européens.

Un parcours d'insertion exemplaire

L'histoire scolaire et professionnelle de Samia : un début difficile, une trajectoire cohérente

Pourquoi choisir de présenter le parcours de Samia ? Elle fait partie d'un échantillon de jeunes à la limite du niveau V³ qui



ont été suivis sur une longue durée dans différentes régions lors de recherches successives

■ 1 L'Association de prévention du site de la Villette, créée depuis 25 ans a, parmi d'autres activités, un pôle de formation professionnelle innovante qui prolonge les expériences Nouvelles qualifications et met en place des dispositifs de formation-action pour aider à l'insertion qualifiante de jeunes des quartiers en difficulté de l'Est parisien et de la banlieue proche du site. En 2011, le pourcentage de réussite des actions de prévention, formation et emploi va de 90 % à 100 % pour 80 jeunes concernés dans l'année (www.apsv.fr).

■ 2 L'APSV a mis en place le dispositif Nouvelles qualifications conçu par le professeur Bertrand Schwartz pour l'insertion des jeunes sortis de l'appareil scolaire sans certification. La formation par le travail en immersion dans l'entreprise est associée à la formation générale et professionnelle, dispensées dans les deux lieux : l'entreprise et l'organisme de formation selon les principes de l'alternance dynamique. Elle permet ainsi la formation de l'esprit critique, la définition de référentiel de nouveaux métiers, le dialogue avec les tuteurs. Elle a de surcroît un rôle d'orientation qui permet au jeune de s'inscrire dans un parcours d'insertion vers un emploi durable. .../...

Samia a été « décrocheuse » dans un temps où ce terme n'avait pas cours. Elle a commencé à travailler à 17 ans et demi. Elle a donc fait partie de cette tranche d'âge des 16-18 ans dont il est question ici. Recrutée en 1987 par l'APSV¹ pour participer à un stage d'agent d'accueil et d'information relevant d'un dispositif innovant², elle a ainsi débuté son intégration sociale et professionnelle.

(cf. tableau en annexe). Ils ont pu être interviewés à plusieurs reprises, ceci durant leur scolarité et leur début d'insertion professionnelle. Ils sont maintenant retrouvés et ré-interviewés 30 ans après pour certains. Ceci constitue un ensemble de données qualitatives qui ont plusieurs points communs : la population concernée – des personnes sans diplôme ou sans qualification professionnelle – et la méthode employée : d'une part les entretiens sont réalisés autant que possible auprès des individus et de ceux qui les accompagnent dans leur formation et insertion ; d'autre part, la partie enquête de terrain est toujours en interaction avec une analyse quantitative restituant le poids des contraintes structurelles dans lesquelles se sont déroulées ces trajectoires.

Samia fait partie de ces 170 jeunes gens. Son parcours est donc écrit à partir d'entretiens répétés avec elle et avec les professionnels de

l'éducation qui l'ont entourée. Cette jeune femme fait partie des 60000 jeunes qui quittent l'école chaque année sans qualification. Les contextes éducatifs successifs qu'elle a vécus ont contribué, chacun à leur façon, à construire un parcours que Samia perçoit maintenant comme une réussite. L'histoire des 15 autres personnes « retrouvées » entre 2010 et 2012, comme celle de Samia, montre que certains déterminismes sociaux peuvent être contredits grâce à des formations suivies tout au long de la vie et à la confiance accordée par des proches (parents, enseignants, voisins, formateurs, etc.)⁴.

Le parcours de Samia, singulier dans un contexte donné, n'est donc pas pour autant unique. Son histoire est emblématique de ces bonnes pratiques pédagogiques, caractérisées

par une organisation dans la durée du suivi des jeunes et par la mobilisation de personnels qualifiés : formateurs, tuteurs, responsables d'organismes de formations et d'entreprises, psychologues du travail.

Le dispositif d'accompagnement dans l'entreprise par le coordonnateur de l'APSV en interaction constante avec différents tuteurs et formateurs a été continu tout au long du parcours de la jeune femme, d'abord pendant la préformation de 12 mois puis pendant la durée du contrat de qualification de 24 mois. L'APSV, en lien avec la Cité des Sciences, a suivi l'évolution et l'intégration de Samia durant toute cette formation en alternance dynamique. Ainsi Samia, grâce à ce dispositif, a-t-elle bénéficié d'un temps de maturation et de professionnalisation long qui a permis son maintien sur le site de la Cité des Sciences et la signature d'un CDD puis d'un CDI. Ensuite, le parcours de Samia dans l'entreprise est un parcours classique où elle a été amenée à changer de service et de fonction

durant ses 25 ans de travail sur le site. L'apprentissage par le travail tout au long de la vie est soutenu par l'entreprise qu'est la Cité des Sciences : Samia bénéficie toujours, pour parfaire ses compétences informelles, de formations internes proposées par son employeur.

LES REPÈRES BIOGRAPHIQUES ET FAMILIAUX DE SAMIA

Née en Algérie, près de la frontière marocaine, Samia arrive en France à l'âge de 3 mois à la fin de l'année 1962, après l'indépendance de l'Algérie. La famille, déjà constituée de 3 enfants, habite à son arrivée en France dans un bidonville à Nanterre. Samia est la troisième de la fratrie. Les quatre autres enfants naîtront à Nanterre. Seule, la dernière, née en 1977, naîtra à la Courneuve.

En 1972, après être restée 9 ans à Nanterre, la famille emménage à la Courneuve, à la cité des 4000, et y trouve un nouvel enracinement. Samia n'est jamais retournée dans le village d'Algérie située près de la frontière marocaine où elle est née. Comme son père, sa mère et sa sœur aînée, Samia n'a pas la nationalité française, les autres membres de la fratrie l'ont obtenue.

Son père, aujourd'hui âgé de 73 ans, habite

L'innovation pédagogique fait référence à des principes simples mais très efficaces en termes de reprise de confiance en soi, de stimulation du désir d'apprendre, de maturation du jeune et d'intégration dans l'emploi par une mise en situation réelle de travail. C'est, d'une part, grâce à la reconnaissance du rôle formateur de l'entreprise par les formateurs et, d'autre part, grâce à la reconnaissance par l'entreprise du rôle de médiation et d'accompagnement des stagiaires joué par l'organisme de formation que ce dispositif fonctionne et donne des résultats positifs pour les trajectoires professionnelles et plus largement de vie de jeunes en difficulté.

■ 3 Niveau V : années terminales du second cycle court (CAP/BEP en 1 an ou 2 ans) et années terminales du second cycle long (2^{ndes} et 1^{res} générales et technologiques, 1^{re} année de préparation aux baccalauréats et brevets professionnels).

Niveau V bis : années terminales du 1^{er} cycle (3^e générales et technologiques), 4^e technologiques et sections terminales de l'enseignement spécial (SEGPA). Années intermédiaires du second cycle court (CAP et BEP 1^{re} année), 1^{re} et 2^{de} année des CAP en 3 ans.

Niveau VI : années intermédiaires du 1^{er} cycle des sections de l'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA). Premières années de l'enseignement primaire ou formation des institutions pour handicapés.

■ 4 Mathey-Pierre C., Waysand E. (2005), « Qui est Norman D. ? », in *Au risque de l'évaluation*, Bureau M. C., Marchal E. (coord.), Septentrion, Presses Universitaires, coll. « Le regard sociologique ». Mathey-Pierre C. (2012), « Comment porter sa différence ? La place de la confiance en éducation », *Diversité*, n° 167, janvier, p. 41 à 50. Mathey-Pierre C., « Avoir le déclin ? Une construction interactive des identités » in *Enjeux de sens et d'identité dans les pratiques sociales*, Gutnik F. et Sorel M. (coord.), Paris, L'Harmattan, coll. « Action et Savoir », à paraître.

toujours à la Courneuve. Il s'est remarié après la mort de sa femme avec une algérienne veuve sans enfant. Il est resté dans l'appartement familial. Il a été employé comme ouvrier dans la même entreprise de Travaux Publics toute sa vie. Il n'a jamais appris à lire ou à écrire le français. Sa mère n'a jamais travaillé : elle est restée mère au foyer, s'occupant de ses 7 enfants. Elle non plus n'a jamais appris à parler ni à écrire le français.

Les frères et sœurs de Samia devenus adultes habitent toujours à la Courneuve. Tous sont installés, mariés et ont des enfants. Sa sœur aînée, après une jeunesse difficile, s'est stabilisée. Mariée, elle a deux enfants et en 2012, elle a 5 petits-enfants. Seuls deux des enfants des frères et sœurs de Samia ont quitté la Courneuve, sa nièce de l'âge de son fils habite à Montreuil, un autre neveu est à Aubervilliers. En 1998, son frère aîné meurt d'un accident cardiaque, suite à des prises de drogue et d'alcool. C'est ce frère qui a informé Samia du stage organisé par l'APSV en 1987, sur le site de la Villette, où lui-même a travaillé pendant plus de 10 ans et jusqu'à sa mort : il n'a jamais pu décrocher de la drogue, malgré les efforts de sa famille et de ses collègues pour l'aider à s'en sortir.

En 2008, la mère de Samia meurt brusquement d'un arrêt cardiaque, à l'âge de 69 ans. Elle est enterrée dans son village natal en Algérie selon son souhait.

LES GRANDES ÉTAPES DE SA VIE

Scolarisée jusqu'à 17 ans et demi, Samia est orientée en CAP employée de bureau en fin de 5^e. Mais elle quitte l'école en 1979 sans repasser le CAP qu'elle avait, semble-t-il, raté l'année précédente. En fait, elle ne se souvient plus vraiment si elle l'a obtenu. Elle n'a jamais aimé l'école, y était mal à l'aise, peu soutenue par les enseignants, et par ses parents qui ne pouvaient pas suivre sa scolarité ni communiquer avec les professeurs et l'administration scolaire.

Elle trouve son premier emploi dès 1979 comme vendeuse manutentionnaire dans un maga-

sin de textiles. D'abord embauchée en extra le week-end, elle est ensuite prise à plein-temps, reconnue pour son travail. Elle garde cet emploi de vendeuse jusqu'en 1982 puis le quitte pendant sa grossesse.

En 1981, elle se marie selon la tradition à 19 ans, et à la mairie en 1982, alors qu'elle est déjà enceinte. Son mari qu'elle a rencontré lors d'une fête chez des amis est barman.

Leur fils naît en 1983 et son mari est expulsé de France vers l'Algérie la même année : il n'avait pas de papiers en règle et avait commis des petits délits dont elle ignorait l'existence. De 1983 à 1997, elle élève donc seule son fils, qui est scolarisé – dès l'âge de 2 ans – à la Courneuve où elle habite, à proximité de ses parents qui l'aident durant cette période.

Samia traverse une période difficile de 1984 à 1986. Elle est seule, habite dans un petit studio à la Courneuve, près de chez ses parents. Elle occupe des emplois de courte durée comme vendeuse manutentionnaire en extra. Elle bénéficie pour vivre de l'allocation parent isolé (API) et d'aides de la DDAS.

En 1987, elle est admise en stage d'agent d'accueil et d'information à l'APSV à la Cité des Sciences par l'intermédiaire de son frère. Depuis lors, elle occupe différents emplois à la Cité des Sciences. D'abord comme agent d'exploitation à l'Inventorium, elle s'occupe de la sécurité des enfants, puis pendant plus de 10 ans, elle est agent d'exploitation à l'Aquarium où elle s'occupe des poissons, des insectes et des papillons. Elle est maintenant agent technique de maintenance à la Cité des Enfants ; elle intervient sur les éléments d'expositions pour réparer des pannes électriques ou informatiques.

Elle a suivi de nombreuses formations proposées par la Cité des Sciences.

En 1997, alors que son fils à 14 ans, son mari revient en France : sa situation est régularisée. Il trouve vite un emploi en CDI comme magasinier. La même année Samia quitte La Courneuve, après avoir été victime d'un cambriolage, pour un appartement de 2 pièces dans le 10^e arrondissement de Paris.

En 2012, l'année de ses 50 ans, elle est employée à la Cité des Sciences depuis 25 ans. Son embauche en CDI en 1990 a eu lieu à l'issue d'un CDD de 6 mois qui a suivi un contrat de qualification de 2 ans signé à la fin du stage de l'APSV. Elle habite toujours dans le 10^e avec son mari et son fils de 29 ans. Ce dernier est devenu instituteur et enseigne dans l'école de La Courneuve où il a lui-même à été formé.

SAMIA : « IL Y A PAS DE SOUCIS ! ÇA SE PASSE BIEN ! »

Le recrutement pour le stage à l'APSV

Samia attend dans le bureau de recrutement. Le psychologue du travail vient de sortir, énervé. Elle l'entend dans le couloir dire à ses collègues : « Ah là, je ne sens rien ! Il n'y a rien ! » Elle comprend son agacement. Elle est tellement angoissée qu'elle n'a répondu à aucune de ses questions ! Elle s'inquiète avec raison : l'équipe pédagogique discute de son « cas » et résume sa position par cette appréciation : « Elle est complètement perdue par rapport à tout, je ne vois pas sa place ici mais pas non plus ailleurs. Parmi les 15 stagiaires, c'est pour elle que la prise de risque par rapport à l'entreprise est la plus totale. Physiquement et socialement, elle est très démunie. D'ailleurs, le responsable de l'accueil, en voyant le groupe nous a dit d'emblée qu'il ne pouvait pas la prendre. Mais on sent une telle volonté et un tel besoin de travailler ! »⁵

Être parent isolé et gagner sa vie

Sa situation à l'époque est critique et être recrutée pour ce stage est vraiment important pour elle. Quand son frère aîné qui travaille à la CSI lui en a parlé, elle s'est précipitée sur le téléphone pour prendre rendez-vous. À 24 ans, elle vit seule avec son petit garçon. Mariée en France, jeune, elle a eu son fils à 20 ans. Elle se retrouve dans son rôle de parent isolé, son mari ayant, comme elle dit, « un petit peu galéré », expulsé sans avoir averti sa jeune femme de ce risque possible. Même si elle garde un bon souvenir de son mariage, elle explique :

Les problèmes ont commencé après, quand j'étais mariée. J'avais appris, par un avocat qui

m'avait téléphoné, que mon mari avait des problèmes de papiers, qu'il allait être expulsé, je lui ai dit : « Je suis pas au courant ! » C'est comme ça que j'ai su et c'était trop tard, j'étais mariée ! Il m'en avait pas parlé ! Il m'a rien dit parce qu'il pensait que ça avait été abrogé mais il s'est trompé, l'expulsion était toujours valable, et les problèmes ont commencé là. Après, j'ai eu mon fils. C'était compliqué... Mon mari est revenu plusieurs fois en fraude, la police est même venue chez moi... C'était un peu... Mais je me prenais pas le chou par rapport à ça ! Je me disais il faut que je m'occupe de mon gamin... Lui aussi était un peu embêté de voir que je devais m'occuper seule de mon fils ! Ça le perturbait aussi mais il savait que j'avais mes parents à côté, il s'inquiétait pas trop non plus. Mon mari, il est né dans une petite cité, à Alger près d'El Harrach. Quand je vais là-bas, je suis chez moi ! Je suis toujours allée régulièrement chez ma belle-mère. J'y vais jusqu'à maintenant, elle a 83 ans. Pas de soucis... J'ai gardé de bonnes relations avec la famille de mon mari, avec mon mari aussi, finalement ! Au bout du compte, oui, mais quand même comme il était jamais là... J'avais 34 ans quand mon mari est revenu, j'ai vécu seule avec mon fils 14 ans. C'était difficile, il fallait que je travaille, j'avais mon fils, il fallait assurer !

Entrer sur le marché du travail à 17 ans

Très tôt, Samia exprime son dynamisme et sa capacité d'adaptation face aux situations auxquelles elle se trouve confrontée. Elle quitte le lycée professionnel de façon précoce mais parvient dès sa sortie à convaincre un employeur de son potentiel de travail :

À 17 ans, je me suis retrouvée sans rien ! J'étais jeune, j'étais quand même mineure mais il fallait que je trouve du travail, je cherchais du travail. Un jour, on était parties avec une copine faire les magasins. Je suis rentrée dans une boutique qui faisait de la confection : il y avait des voilages, de tout. Je suis rentrée, je me suis présentée, j'ai dit que j'avais 17 ans et demi, que j'avais jamais travaillé et que je cherchais du travail (j'ai retrouvé des fiches de paye de 1980, je les ai cherchées parce que j'avais un doute). J'avais pas de diplôme, j'avais rien ! Elle m'a dit :

« Je veux bien te prendre en extra, le W.E. » J'ai accepté. J'ai donc commencé dans la vente : c'était bien, j'aimais bien, j'étais pas qualifiée à l'époque, la patronne s'en foutait un peu, elle m'a dit : « T'apprendras dans le tas ! C'est ce que j'ai fait, on apprend dans le tas, le boulot ! C'était une personne qui s'appelait

■ 5 Mathey-Pierre C., *Un stage de formation en alternance : monographie, rapport de recherche AFPA-CEE-INRP, pour le pôle de recherche sur les caractéristiques communes des dispositifs utilisant les effets formateurs des situations de travail (CRF-CNAM)*, décembre 1992, 88 pages, CDFT-CNAM, Paris.

Chantal! Elle a accepté de me prendre et j'ai commencé comme ça. Oui, elle était bien Chantal, elle était jeune mariée à l'époque, elle était très jeune aussi, elle m'a pris, elle m'a fait confiance aussi... Avec le temps, je suis restée, elle m'a gardée plusieurs mois, et après elle m'a dit : « Je vois que tu travailles, que t'as l'air de maîtriser le métier. » Et elle m'a embauchée, comme ça, j'avais à peine 17 ans et 8 mois, c'était à la porte de Saint-Ouen. J'ai travaillé chez elle pendant 2 ans et demi et après j'ai eu mon fils et j'ai arrêté. Mais pas longtemps. Mon fils il est né en 1983, j'ai peu travaillé en 85 et en 86, je cherchais à droite et à gauche. Je n'ai trouvé qu'un emploi d'un mois en 3 ans. Je touchais une allocation de 2400 F par mois pour mon fils. Et après je suis arrivée à l'APSV en 1987 et j'ai pas bougé depuis!

Mais l'expulsion de son mari, arrivant quasi en même temps que la naissance de son fils, a déstabilisé Samia dans le début de sa vie de jeune adulte. En effet, elle est finalement recrutée par l'APSV en raison de la situation d'urgence dans laquelle elle se trouve, et ce stage de formation d'agents d'accueil et d'information⁶ de l'APSV est une opportunité qu'elle sait saisir.

Affronter les difficultés liées à l'intégration

La famille de Samia, d'origine algérienne, est confrontée aux difficultés sociales et culturelles connues pour être celles des populations immigrées lors de leur intégration dans la société d'accueil. De plus, les problèmes de santé de sa mère et la méconnaissance du français par ses parents ont handicapé toute la famille.

À l'époque, on était 7 enfants et il fallait aider ma mère. Même étant jeunes, on avait beaucoup de mal avec ma mère, elle avait beau-

coup de problème de santé (diabète, accident cardiovasculaire...). Et mes parents parlaient pas le français, savaient pas lire et pas écrire, ils pouvaient pas nous suivre à l'école. C'est vrai qu'ils avaient ce petit problème-là! Jusqu'à maintenant, mon père a toujours ce problème avec le français. Il y a des petits mots qu'il comprend, il essaie de s'exprimer un peu, il a un petit peu de mal, il a jamais appris non plus! Ma mère, c'est pareil. La langue française, pour elle! Les papiers, les documents, le courrier qu'il fallait lire, on faisait tout en fait! On remplissait, jusqu'à maintenant, en fait! Mon père, quand il a du courrier, va chez ma sœur à côté de chez lui. C'est toujours le problème. Il a pris l'habitude. Maintenant, il reconnaît les courriers. Tout est prélevé. C'est mieux. Même si il demande la nationalité, je ne suis pas sûre qu'on lui accordera parce qu'il ne maîtrise pas la langue française.

Des lieux de résidence successifs : un parcours vers le centre-ville

Samia et sa famille sont arrivées à la fin de la guerre d'Algérie et ont bénéficié de l'accès aux HLM construits dans les années 1960 dans la petite couronne. L'appartement à la cité des 4000, après les années passées en bidonville, a apporté une amélioration très sensible du mode de vie pour toute la famille. Mais l'évolution subie par ces quartiers au fil du temps est redevenu un handicap au moment de l'adolescence du fils de Samia. Ainsi, les lieux qu'elle a successivement habités ne l'ont pas aidée dans son parcours scolaire et professionnel :

Mon père, il est arrivé en 1961 pour travailler. Quand on est rentrés en France quand j'étais bébé, mon père me racontait qu'on a vécu longtemps, longtemps dans des bidonvilles, à Nanterre, je crois dans le 92. Il y avait que moi, ma grande sœur, mes deux frères et ma petite sœur. On était 6 quand même. On dormait dans une seule pièce et quand il pleuvait, il y avait l'eau qui coulait... Oh, mon père, il a dû souffrir avec ça! Quand il a eu un travail qui lui a permis de demander un logement, on est rentrés à La Courneuve, en 1972, j'avais 9 ans. Des souvenirs à la Courneuve, j'en ai, oui, mais avant, non. Et quand on a eu l'appartement à la Courneuve de 6 pièces, c'était le luxe!

Ça allait mieux! Mon père, il y est depuis 1972. Après on a déménagé, on a fait des échanges d'appartements, mais toujours au même endroit.

Elle a grandi là-bas et son fils aussi. Mais lorsqu'il a eu 14 ans, l'atmosphère de la cité avait changé et elle a tout fait pour déménager.

■ 6 Cf. Mathey-Pierre C., « Apprendre par la formation en alternance, témoignages », in *Education permanente*, n° 115, 1993, p. 141 à 151, Arcueil. Les apprentissages réalisés par Samia dans ce stage d'une durée de 18 mois sont analysés en détail dans cet article.

Mais après j'ai été cambriolée, on m'a vidé mon appartement, c'était dans un grand immeuble de 15 étages, j'habitais au 11e. Je pouvais plus supporter ça. J'ai été voir l'assistante sociale de la CSI (Cité des Sciences), je lui ai dit: « Il faut que je parte de là-bas. ». Je pouvais plus supporter et même par rapport à mon fils, les fréquentations, je pouvais pas toujours le surveiller, j'avais un peu peur. Il avait 14 ans. Il était petit... ado. L'AS a trouvé très vite un appartement dans le 10e, au métro Stalingrad. Pour le travail, c'était pas loin. On a un F2, c'est pas très grand mais on s'adapte après! C'est loué! J'aurai bien aimé acheter mais... Moi, je suis mieux à Paris, largement...! Parce que La Courneuve... dans mon immeuble, ça craignait un petit peu!

Rejeter l'école ou rejetée par l'école?

Ses difficultés scolaires et le manque d'un possible soutien familial et local l'ont conduite à rejeter l'école où, de plus, elle ne se sentait pas bienvenue.

Ah oui, j'ai eu des problèmes à l'école, j'aimais pas l'école, moi! À l'époque, quand j'étais jeune, je me disais: « L'école, ça me servira à rien! Ça ne me servira jamais à rien. » J'aimais pas ça, déjà, dans toutes les écoles que j'ai pu faire, je me sentais pas à l'aise, j'ai arrêté l'école très jeune... J'avais pas du tout envie d'y aller. J'aimais pas l'école! On m'a peut-être pas motivée non plus, aussi! Les parents à l'époque qui nous aidaient pas, on avait des difficultés, il fallait se débrouiller tout seul, j'avais pas des bonnes notes! Les parents, quand ils étaient convoqués à l'école, ils parlaient pas français, il fallait que je traduise, c'était compliqué quand même! C'était des relations... la personne qui convoquait aussi, c'était pas évident... non, j'aimais pas l'école. J'aimais pas ça!

Comme de nombreuses personnes, elle a des souvenirs précis d'un enseignant qui ne l'aimait pas et qui l'a « cassée ». C'est à ce sujet que ses propos sont les plus virulents:

Je me souviens d'un prof de comptabilité qui m'aimait pas du tout. Enfin, moi, j'avais le sentiment qu'il m'aimait pas, il s'appelait M.

B. Là j'ai pas oublié, il y a des noms que j'oublie pas... Il était tout le temps, tout le temps en train de me punir, il disait que j'étais nulle, que je servais à rien! Il me rabaisait beaucoup, j'étais tout le temps punie, tout le temps, tout le temps... J'avais l'impression qu'il m'aimait pas, je sais pas pourquoi! C'était en CAP. J'ai plus souffert quand j'étais en CAP. On avait des profs... j'avais des difficultés scolaires alors, on s'intéressait pas à moi! Et puis voilà j'étais tout le temps punie, j'étais carrément exclue du cours... Ce M. B., il m'excluait carrément du cours, lui, par contre, j'ai même pas oublié son visage! Pour moi, il m'aimait pas. Il m'aimait pas, je sais pas pourquoi! Je sais pas! Je crois que j'ai même pas passé mon CAP. J'ai arrêté l'école, j'ai dû échouer entre-temps. J'ai pas été jusqu'au bout, j'ai arrêté l'école, complètement...

Les clés de sa réussite: la combativité, la maternité...

Dans cette situation, jugée avec raison, « d'urgence », qu'est-ce qui l'a aidée? À 50 ans, comment explique-t-elle la réussite de son insertion professionnelle? Sa première réaction à cette question est de s'en attribuer le mérite en se décrivant comme une fille battante. Sa volonté de se battre pour garder son fils lorsqu'elle a compris qu'il risquait de lui être enlevé pour raison sociale a été inébranlable:

C'était pas évident! Faut dire que j'étais battante aussi. Je me suis dit: « Il faut que j'assume, j'ai un bébé à m'occuper. » Je me suis battue, j'ai souffert un peu mais voilà, il fallait, je pouvais pas me laisser aller... Il fallait que je me batte! J'avais un fils à m'occuper, j'avais pas envie qu'on me le prenne! Je voulais pas me retrouver à la rue avec lui, il fallait que je travaille, que je gagne ma vie... Ma priorité, c'était mon fils. Maintenant, il sait que j'ai souffert aussi, il en est conscient parce qu'à un moment, j'étais à mi-temps, je gagnais pas beaucoup. J'avais un loyer! J'avais été voir une AS du quartier à la Courneuve pour avoir une aide financière et elle m'avait fait une proposition mais... de placer mon fils en foyer d'accueil en attendant que je trouve un boulot. Alors j'ai paniqué, je suis partie de son bureau avec mon fils. Je suis allée voir mon père qui m'a engueulée. Il m'a dit: « Mais ça va pas! Pourquoi t'y es allée! » Qu'il fallait pas! Que lui était là! Après, j'avais des doutes, j'avais tellement peur que l'AS fasse des démarches pour me l'enlever... Il m'a dit: « T'inquiètes pas! » Qu'il se porterait garant pour lui. Il y a pas eu de suite. L'AS avait vu que j'étais un petit peu désespérée, elle s'était dit que j'allais jamais tenir! Elle savait pourtant que j'avais mon père. Mais pour eux, c'était

la solution de facilité de me proposer ça... Mon fils était bébé, 4-5 mois, c'était avant l'APSV. Je travaillais pas. Je bossais dans les petites boîtes à des trucs de Noël. Mon loyer, j'avais l'APL. J'avais pas de revenus, j'ai touché l'API pendant 3 ans.

... et le soutien de ses parents

Ils l'aident par leur présence, son père la soutient financièrement, sa mère prend son fils à l'heure du déjeuner même si, en échange, elle demande à sa fille de participer aux frais de nourriture. Samia est restée très proche de ses parents pendant toutes ces années passées à la Courmeuve. Tout ce temps, elle a habité un petit studio très près de chez eux. Cette proximité géographique s'explique par la proximité affective, et les liens forts de solidarité qui existent dans la famille de Samia.

C'est mes parents aussi qui m'ont aidée, j'avais le soutien de mes parents. Quand ça n'allait pas, ils étaient là. Il n'y aurait pas eu mes parents, je pense que j'aurais fini mal. Je ne sais pas comment j'aurais pu faire. Qui m'aurait aidée ? Même avec les frères et sœurs, à côté, non, c'est mes parents, le plus. Ma mère faisait à manger tous les midis à mon fils, il était habitué. Elle habitait en face de l'école. Elle lui parlait en arabe et il répondait en français. Elle arrivait à comprendre quand même... Elle voulait pas le laisser à la cantine. Il y a eu des moments où il y avait des tensions. Ma mère elle était comme ça, mais quand même j'étais contente qu'elle soit là, à côté !

Il y avait surtout mon père, même financièrement, il était là. J'avais un père aussi qui était très battant, moi et mon père, on est pareil ! Je suis comme lui en fait ! Il travaillait dans les chantiers, dans la canalisation. Chez C. ! Je me rappelle bien du nom de cette société, des cadeaux de Noël, c'est resté dans ma tête... Il était ouvrier. Il m'a aidé, oui. Il m'aidait tout le temps, mon père ! Les autres frères et sœurs, ça allait, ils n'avaient pas besoin d'aide. Il avait son salaire. Et ils avaient les allocations pour les deux dernières. Il m'achetait les couches, le lait, des trucs comme ça ! C'était pas non plus un montant... Non, ça allait. C'était mon

père qui gérait tout ça et ma mère, c'était une femme au foyer. Mon père, il doit avoir 73 ans maintenant. Il est pas très vieux, il s'est remarié avec une femme plus jeune que lui. On les laisse vivre. On les embête pas, il est toujours dans le même appartement où il était avec ma mère.

RÉGAGNER CONFIANCE EN SOI

Un parcours, des rencontres, son fils

L'analyse rétrospective qu'elle fait de son parcours montre qu'elle a, comme l'avait programmé pour elle l'équipe de l'APSV, acquis confiance en elle. À son arrivée dans le stage en 1987, le but à atteindre pour elle était défini ainsi : « Elle devra faire un apprentissage de nouveaux repères socioculturels, d'ordre physique, d'expression orale et écrite, d'ordre relationnel et plus largement de découverte d'un milieu culturel et professionnel. Elle devra dépasser son problème de passivité et reprendre confiance en elle. » Elle disait elle-même, en fin de stage, que l'ensemble des situations professionnelles qu'elle avait pu vivre sur le site dans un lieu culturel auquel elle n'aurait sans doute jamais eu spontanément accès, lui avaient donné l'occasion de découvrir un autre monde, un autre mode de vie. Progressivement, cela lui avait permis d'être à l'aise avec tous les publics. « Ça m'a dégagée un peu ! » dit-elle. Sans la pédagogie pratiquée, insistant sur le rôle de médiation des formateurs avec les tuteurs en entreprise, sur la souplesse nécessaire pour s'adapter aux évolutions des stagiaires et choisir en fonction leurs lieux de stages sur le site, l'avis d'« inemployabilité » émis à son sujet à son arrivée par le responsable de l'accueil n'aurait sans doute pas pu être dépassé. À 50 ans, son travail lui plaît beaucoup, elle s'entend très bien avec ses collègues. Elle est satisfaite de sa vie professionnelle.

Le stage à l'APSV, un point de départ décisif

Après le stage à l'APSV, j'avais fait un CQ à l'Inventorium pendant 2 ans. Puis on m'a proposé un CDD, toujours à l'Inventorium, de 6 mois. Il y avait à l'époque notre chef de département qui m'avait dit : « Je vais faire le maximum pour que tu aies un CDI. » Et c'est ce qu'elle a fait et j'ai eu un CDI. J'ai travaillé avec plusieurs personnes en CDI à l'Inventorium. Puis l'Inventorium a été supprimé et ils ont ouvert la Cité des enfants. Ma fonction, à l'époque, c'était agent d'exploitation. Elle devait être supprimée. Je m'occupais de l'évacuation du public, de l'accueil, on faisait des petites animations ponctuelles avec les enfants, il fallait faire de la surveillance. Dans la nouvelle Cité des

enfants, on m'a demandé de m'orienter soit vers la technique, soit vers l'animation. Moi, l'animation, ça m'intéressait pas, j'ai demandé la technique. D'abord, j'ai travaillé à la technique sur le vivant et j'ai été à l'aquarium, les insectes et les fourmis... Je m'occupais des élevages d'insectes, de la serre à papillon et j'ai quand même fait ça plus de 10 ans ! La nourriture, les entretenir, arroser les plantes puisque c'est leur nourriture aux papillons. Et puis faire des élevages de petits vers et l'aquariophilie aussi, on avait des poissons. Et après, j'ai eu envie de changer. J'ai demandé à travailler à la technique sur des éléments d'expos sur les deux espaces de la Cité des enfants. J'interviens quand il y a des pannes électriques, audiovisuelles, mécaniques, informatiques. Ça se passe bien. Ce qu'il y a, c'est que je suis la seule fille dans l'équipe, mais ça me dérange pas ; je me suis adaptée et eux aussi, j'ai jamais eu de problèmes, ça se passe bien ! Depuis 88, je suis là, j'ai pas bougé d'ici et j'ai jamais eu de problème !

Aux dires de Samia, la Cité des Sciences apparaît comme le type même de l'entreprise formatrice. De plus, les formations internes y sont favorisées.

J'ai fait des formations internes pour avoir une base de connaissances quoi ! Si j'ai de gros soucis, je fais appel quand même à des personnes plus expérimentées que moi, mais j'ai appris pas mal de choses. La plupart du temps, j'ai pas de soucis particuliers ici et on fait beaucoup de formations à la Cité aussi. On a cet avantage. On peut demander des formations et il y a pas de problèmes. C'est quand même un lieu intéressant ici. Ce qu'il y a de bien, c'est qu'on peut évoluer, on peut faire pas mal de choses. Franchement j'ai appris beaucoup, beaucoup, surtout en informatique. Je connaissais rien du tout, j'étais nulle et en faisant des formations et en apprenant dans le tas, j'arrive à maîtriser ! Là, je vais sur un ordinateur sans problème, j'ai appris beaucoup à la Cité, j'ai eu cet avantage.

L'influence positive d'une rencontre

À 50 ans, elle rappelle le rôle important d'une

tutrice qui a eu, par son soutien à un moment opportun, une influence particulière sur son parcours. Comme lorsqu'elle parle de l'enseignant qui ne l'aimait pas et qui l'a humiliée ou de sa première patronne avec qui elle s'entendait bien, elle signale à nouveau l'importance du rôle des relations affectives qu'elles soient positives ou négatives, dans son parcours. Cette responsable de département « l'aimait bien », elle a tout fait pour qu'elle soit recrutée en CDI. Elle dit avoir beaucoup appris avec elle : C'était la chef du département, notre responsable. C'est elle qui m'a eu mon CDI, elle m'aimait bien, elle m'a beaucoup aidée, elle s'est battue pour moi. Elle était très gentille, je l'aimais beaucoup cette dame-là ! Elle m'a dit : « Je vais me battre pour que tu aies un CDI, je ferai le maximum pour t'avoir dans mon service. » Et elle l'a fait ! Elle est partie tout de suite après, c'est dommage qu'elle soit plus là, elle m'appréciait beaucoup mais moi, je faisais mon boulot aussi ! Elle était très, très gentille, j'avais une bonne relation, je discutais beaucoup avec elle. J'ai beaucoup regretté quand elle est partie... elle était très sympa ! Elle m'a appris beaucoup de choses en tout, en communication, elle était vraiment très, très bien. Je suis sûre que si elle passe à la cité, elle va me reconnaître et moi aussi. Elle est partie il y a longtemps. Elle est anglaise, elle est repartie faire sa vie là-bas, Elle s'appelait XZ, elle avait un super accent anglais, quand elle parlait en français, je l'aimais beaucoup ! Elle, elle était très humaine comme femme ! Après une autre est venue, c'était une autre personne... qui est partie aussi, ça n'avait rien à voir avec XZ !

Elle note l'importance du rôle de ces personnes « qui l'aimaient bien », des relations de confiance réciproque qu'elle a pu nouer avec elles. Cette confiance réciproque que note Samia tout au long de l'entretien est primordiale pour comprendre le sens de sa trajectoire. Soutenue par sa famille, et principalement par son père, elle a été valorisée dans son travail par les bonnes relations qu'elle a nouées rapidement à la Cité des Sciences, tant avec ses collègues qu'avec ses supérieurs hiérarchiques.

Ces étayages successifs ont favorisé le développement de son potentiel d'apprentissage et de sa réussite professionnelle et familiale, comme elle le constate elle-même :

Finalement, au niveau professionnel, j'ai vachement évolué, j'ai appris beaucoup de choses... J'ai pas eu de problème particulier avec les personnes avec qui j'ai travaillé. Je me suis tout de suite adaptée, j'ai rencontré beaucoup de gens. J'en ai rencontré du monde ici, pendant tout ce parcours. C'est vrai que les gens, ils m'ont fait confiance et moi aussi, je leur ai fait confiance, c'est

dans les deux sens, j'ai jamais eu de problème, du tout!

La réussite au bout du chemin

Samia est très fière de son fils. Bon élève, après le bac il obtient un BTS d'action commerciale. Il ne travaille pas longtemps dans le secteur commercial. À la faveur de l'accompagnement scolaire qu'il pratique comme bénévole, à la cité des 4000 de la Courneuve, il change d'orientation, veut devenir enseignant. Il réussit le concours d'entrée à l'IUFM pour devenir professeur des écoles. En 2012, à 29 ans, il est depuis quelques années instituteur à La Courneuve, affecté dans l'école où lui-même a été scolarisé. Célibataire, il habite chez ses parents. Le déménagement de Samia à Paris s'est fait aussi pour son fils. Elle craignait les mauvaises influences de la Cité. L'adaptation à la vie parisienne s'est faite plus facilement pour elle que pour son fils, resté très attaché à la Courneuve, à son quartier, et pendant longtemps à sa grand-mère.

C'est vrai que je n'aurai jamais imaginé qu'il devienne prof! Il avait eu un BTS en action commerciale et d'un coup, il a changé: il faisait partie d'une association qui faisait du soutien scolaire... et c'est parti de là! Il a aidé pas mal de gamins qui étaient en difficulté et il a voulu passer un concours. Il a passé une licence de sciences de l'éducation et puis il a présenté le concours et il l'a eu vite. Ils étaient plus de 1000 candidats, ils en ont pris 600 et il était classé 19^e. Il a jamais eu de problème à l'école, il était assez doué. Moi, j'étais pas très douée à l'école, lui il s'est toujours débrouillé tout seul. Il a eu un petit de mal quand il est rentré à l'école à Paris – Paris et la banlieue, ça n'a rien à voir. Il a eu du mal et il s'est adapté! Il était motivé aussi. Il a eu son concours et il est retourné à la Courneuve. Dans cette association, ils le connaissent bien aussi, il y est toujours, le soir. C'est gratuit pour les parents. Donc, il a 2 boulots. Il est pas marié et il vit toujours avec moi, avec son père et moi. Il a du mal à partir mais je comprends aussi! Il fait sa vie, moi je le gère pas du tout mon fils! Ça se passe bien. Lui, enseigner à Paris, il a pas

voulu! Il m'a dit non... Il a grandi là-bas, il connaît bien le quartier, beaucoup de gens le connaissent. C'est marrant, l'école où il est c'est une école primaire qui a été refaite, il a fait sa primaire là! Il connaît les problèmes des gens, tout le monde le connaît là-bas, même le maire! Il est beaucoup dans la politique, il aime ça.

Elle est aussi fière d'elle et de son parcours. Elle rappelle souvent son caractère battant et tient à dire qu'elle n'a jamais été inscrite au chômage:

J'étais très bonne vendeuse, me disait ma patronne! Je me souviens oui, j'arrivais à vendre... C'est comme ça que j'ai évolué en fait... J'étais jeune, j'étais mineure... C'est comme ça que, même en sortant de l'école, je suis pas restée longtemps au chômage! D'ailleurs, j'ai jamais été inscrite de ma vie à l'ANPE, non, jamais! Jamais.

Elle a été elle-même un soutien pour sa famille: quand sa sœur aînée a rencontré de gros problèmes d'ordre socio-affectif, elle a accueilli sa nièce – du même âge que son fils – chez elle pendant plusieurs mois. Mais elle sait surtout quel a été son propre rôle dans la réussite de son fils:

Mon fils a été interviewé à la Courneuve. C'est dans un petit bouquin qui avait été fait, il faudra que je vous le ramène... Il l'a ramené, et je l'ai lu. Il raconte sa petite vie et il parle de moi et pas de son père, comment je suis resté à la Courneuve, comment il est devenu professeur des écoles, il y a même sa photo... Il parlait de moi en disant: « Ma mère, elle s'est quand même battue...! » Mon mari l'a lu, et il a dit: « C'est marrant, il parle de toi et pas de moi! » Ben je lui dis: « C'est normal, à l'époque, t'étais pas là! » Il a rien dit. Maintenant, mon fils, il est conscient que c'est quand même moi qui ai fait toute son éducation aussi! Il le sait, il sait que son père n'a pas fait grand-chose pour lui. Il lui a déjà dit d'ailleurs: « Tu as jamais rien fait pour moi... » Il le sait, ça se passe bien, mon mari dit rien parce qu'il sait que c'est la vérité aussi!

Son mari travaille dans une entreprise de recyclage de carton, pas très loin. Il a un CDI depuis 1 an et demi.

Avant, il travaillait dans les cafés, puis dans l'intérim. Et un jour, on lui a proposé cet emploi en CDI. Ils avaient besoin de quelqu'un en urgence. Et la boîte est pas mal, il est content. Il a eu un coup de bol! Il est pas jeune, il a quand même 54 ans, mon mari. Moi, j'ai 49 ans, je vais avoir 50 ans au mois de septembre.

En 2012, 25 ans après avoir suivi ce stage d'insertion, Samia a traversé les différentes étapes de son parcours de formation et d'emploi avec une énergie qu'elle manifeste constamment par l'expression: « Il n'y a pas de problèmes, il n'y a pas de soucis! » Si elle affirme sa force person-

nelle qui lui a permis de « s'en sortir », le soutien de ses parents et plus spécialement de son père, elle mentionne aussi l'apport culturel qu'a été pour elle la Cité des Sciences tout au long de sa vie professionnelle. Elle garde en mémoire le rôle éducatif de quelques personnes « qui l'aimaient bien et qu'elle aimait bien », comme sa première patronne et une chef de service qui était sa tutrice. La confiance qu'elles ont eue à son égard l'a aidée à sortir de la situation difficile dans laquelle elle se trouvait. À l'inverse, elle associe son désamour de l'école au professeur qui lui disait qu'« elle était nulle et qu'elle ne servait à rien ». Si certains dispositifs de formation comme celui de l'APSV peuvent être considérés comme « de bonnes pratiques », il est aussi essentiel de reconnaître le rôle individuel, très important, des personnes qui portent et mettent en œuvre ces actions.

■ **CATHERINE MATHEY-PIERRE,**
Chercheuse CNRS

■ **MARIE-HÉLÈNE RAMBAUD**
Ingénieure de formation à l'AFPA

DATE D'ENQUÊTE	RÉGION OU DÉPARTEMENT	DISPOSITIFS	Nb JEUNES	« RETROUVÉS » EN 2011-12	NES AUTOUR DE	INTERVIEWÉS A	DATE D'EVA	ILS ONT EN 2012
1984	Région parisienne	Collégiens	25		1958	25-28 ans	1980	Environ 54 ans
1984	Hérault	Collégiens	20		1958	25-28 ans	1980	Environ 54 ans
1983	Seine Saint-Denis	Sections d'enseignement spécialisé	5		1968	15-18 ans	1990	Environ 44 ans
1983	Lot	Sections d'enseignement spécialisé	15	10	1968	15-18 ans	1990	Environ 44 ans
1987-88	Paris banlieue et	Stage Nouvelles Qualifications * et Greta	5 5	1	1968	20-25 ans	1990	Environ 44 ans
	Orléans	Stage AFPA	5		1968	20-25 ans	1990	Environ 44 ans
1993-1994	Région Parisienne	Formation alternée en LP	5		1976	18 ans	1995	Environ 36 ans
1994-1998	5 régions : Languedoc-Roussillon, Picardie, Champagne-Ardenne Nord Pays de la Loire	Dispositif PAQUE	60	4	1978	20-25 ans	2000	34-39 ans
2000-2006	Nantes St-Nazaire Seine-St-Denis	Collégiens en dispositifs scolaires CIPPA	7 15 15	2	Entre 1987 et 1983	Entre 13 et 18 ans	2004 pour les plus âgés	24-29 ans
Total			167	17				

* Stage suivi par Samia.

diversité

bibliographie

L'école, les jeunes, l'insertion : quel accompagnement ?

DIVERSITÉ VILLE-ÉCOLE-INTEGRATION — HORS SÉRIE N° 15 - SEPTEMBRE 2013

- ABHERVÉ M. (2010) « Tentatives de bilan du plan d'urgence pour l'emploi des jeunes : très loin de l'objectif annoncé », <http://alternatives-economiques.fr/blogs/abherve/>
- ACSÉ (2012) *Le Programme de réussite éducative de 2007 à 2011, rapport national.*
- AEBERHARDT R., CRUSSON L., POMMIER P. (2011) « Les politiques d'accès à l'emploi en faveur des jeunes : qualifier et accompagner », *France, portrait social*, p. 153 à 172.
- ALGAVA E., AVENEL M. (2001) « Les bénéficiaires de l'Allocation de parent isolé (API) », in *Études et Résultats*, n° 112.
- AMAT F. (1985) « Sortir de l'école à 16 et 17 ans », in *Études et recherches.*
- ANDM (2007) « Manifeste pour un contrat social avec la jeunesse », in *Rapport sur l'insertion professionnelle et sociale des jeunes* (réédition), Paris, Apogée.
- ANDRE P. (2007) *Rapport d'information au Sénat*, n° 49, 2006-2007 (fait au nom de la mission commune d'information sur le bilan et les perspectives d'avenir des politiques conduites envers les quartiers en difficulté depuis une quinzaine d'années).
- ARMAND A., GILLES B. (2006) *La Contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances*, MEN, rapport n° 2006-076.
- ARMAND A., HOUCHOT A. (2009) *L'Animation pédagogique des réseaux ambition réussite*, MEN, rapport n° 2009-089.
- ARMAND A. (2011) « Des RAR aux ECLAIR : comment répondre au défi de l'égalité des chances de réussite scolaire ? », *Administration et Éducation*, n° 132.
- ARRIGHI J.-J., MORA V. (2010) « Contrats de professionnalisation et d'apprentissage : des usages diversifiés. Esquisse d'une cartographie des formations en alternance », *Net.Doc*, n° 66, Céreq.
- AVENEL M., en collaboration avec LE RHUN B. (2009) « L'insertion par l'activité économique en 2007 », *Premières synthèses, Dares*, n° 17.2.
- BARBIER J.-M., BERTON F., BORU J.-J. (1996) *Situations de travail et formation Action et savoir*, Paris, l'Harmattan.
- BARRAL C., RAZAKI C. (2002) *Les Instituts de rééducation. Enquête INSEE « Handicaps, incapacités, dépendance » (Enquête HID, Institution 1998)*. Paris, CTNERHI.
- BARRAS I. (2004) « L'orientation des jeunes peu qualifiés, une liberté contrainte » in *Formation Emploi*, n° 88.
- BAUER D., DUBECHOT P., LEGROS M. (1991) *Entre école et emploi : les transitions incertaines*, Paris, Credoc.
- BEAUD S., PIALOUX M. (2003) *Violences urbaines, violences sociales*, PARIS, Fayard.
- BEAUDOUIN V., AUCOUTURIER I. (1995) « Histoires d'insertion : analyse lexicale de 580 récits de parcours de jeunes », in *Travail et Emploi*, n° 65.
- BELLEVILLE-PLA A. (2004) « Les trajectoires professionnelles des bénéficiaires de minima sociaux », in *Études et Résultats*, n° 320.
- BENABOU R. (2005) « Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? Une évaluation sur la période 1982-1992 », in *Économie et Statistique*, n° 380.
- BEN ALI L. (2012) « La scolarisation à deux ans », *Éducation et formations*, n° 82.
- BEN AYED C. (2011) « À qui profite le choix de l'école ? Changements d'établissement et destins scolaires des élèves de milieux populaires », *Revue française de pédagogie*, n° 175.
- BENHAÏM-GROSSE J. (2009) « Le suivi et le devenir des élèves accueillis en classes et ateliers relais. Année scolaire 2006-07 », *Note d'information*.
- BIARNES J., AZOULAY A. (1998) « Pour co-construire une démarche d'insertion centrée sur le sujet : "le bilan de compétences intégré à l'acte formatif" », in Charlot B., Glasman D. *Les Jeunes, l'insertion, l'emploi*, Paris, PUF.
- BONNEVIALLE L. (2009) « Les jeunes des ZUS accompagnés par les missions locales en 2007 : un suivi plus intense, davantage de formations mais un

moindre accès à l'emploi », *Premières synthèses, Premières informations, Dares*, n° 17.1.

■ BONNEVIALLE L. (2009) « Le contrat d'insertion dans la vie sociale (CIVIS) : 720 000 bénéficiaires en quatre ans », *Premières informations, Premières synthèses, Dares*, p. 1 à 7.

■ BONNEVIALLE L. (2012) « Le contrat d'insertion dans la vie sociale (CIVIS) : moins d'emploi à la sortie du CIVIS en 2009 et 2010 », *Dares analyses*, n° 8.

■ BORDIGONI M. (2001) « Les jeunes sortis de l'école sans diplôme face aux risques d'exclusion », in *Bref, Céreq*, n° 171.

■ BOUDESSEUL G., VIVENT C. (2012) « Décrochage scolaire : vers une mesure partagée », *Bref, Céreq*, n° 298-1.

■ BOUDESSEUL G., GRELET Y., VIVENT C. (2012) « Les risques sociaux du décrochage : vers une politique territorialisée de prévention ? », *Bref, Céreq*, n° 304.

■ BOURNY G. et al. (2001) « Les élèves de 15 ans. Premiers résultats d'une évaluation internationale des acquis des élèves (PISA) », *Note d'information*, ministère de l'Éducation nationale, n° 52.

■ BOURNY G. et al. (2004) « Les élèves de 15 ans. Premiers résultats de l'évaluation internationale PISA 2003 », in *Note d'évaluation*, ministère de l'Éducation nationale, n° 12.

■ BOURNY G., KESKPAIK S., SALLES F. (2010) « L'évolution des acquis des élèves de 15 ans en culture mathématique et en culture scientifique. Premiers résultats de l'évaluation internationale PISA 2009 », *Note d'information, DEPP*, n° 10-23.

■ BOUYASSE V., DESBUISSONS G., VOGLER J. (2010) *Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée*, MEN, rapport des inspections générales.

■ BRISSET Cl. (2006) *Enfants et adolescents confiés à l'Aide sociale à l'enfance et à la Protection judiciaire de la jeunesse en Île-de-France : regards pluriels d'un département à l'autre*, Mission d'information sur la pauvreté et l'exclusion sociale en Île-de-France (MIPES), 12 janvier 2006 (intervention au colloque).

■ BRETON X., GAUDRON G. (2011) *Enseignement scolaire*, tome IV (avis présenté au nom de la Commission des affaires culturelles et de l'éducation sur le projet de loi de finances pour 2012).

■ BROCCOLICHI S., BEN AYED C., TRANCART D. (coord.) (2010) *École : comprendre les pièges de la concurrence. Comprendre le destin de l'école française*, Paris, La Découverte.

■ BROCCOLICHI S., TRANCART D., BENEAYED C. (coord.) (2005) *Les Inégalités socio-spatiales d'éducation : processus ségrégatifs, capital social et politiques territoria-*

les, rapport de recherche DEP/DATAR/ministère de la Recherche.

■ BROCCOLICHI S., BENAYED C., MATHEY-PIERRE C., TRANCART D. (2006) « Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite des élèves », in *Éducation et formations*, n° 74.

■ BROCCOLICHI S., BEN AYED C., TRANCART D. (coord.) (2010) *École : comprendre les pièges de la concurrence. Comprendre le destin de l'école française*, Paris, La Découverte.

■ BROCCOLICHI S., SINTHON R. (2010) « Libre choix, hiérarchisation des espaces scolaires et surcroûts d'échecs », in BEN AYED C., *L'École démocratique. Vers un renoncement politique ?* Paris, Armand Colin.

■ BROCCOLICHI S., SINTHON R. (2011) « Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives », *Revue française de pédagogie*, n° 175.

■ BRULÉ C. (1999) *Le Syndrome du petit pot de bébé*, Paris, Ed. du Rocher.

■ BUREAU M., NIVOLLE P., SHAPIRO R. (2005) « Une nouvelle chance pour les jeunes ? » in *Au risque de l'évaluation*, Paris, Septentrion, Presses Universitaires, coll. « Le regard sociologique ».

■ BUREAU M., NIVOLLE P., SHAPIRO R. (2006), « Une seconde chance pour les jeunes ? », in *Défaillances et inventions de l'action sociale*, Paris, L'Harmattan, coll. « Logiques sociales », Les Cahiers du Griot.

■ CASTRA, D. (2003) *L'Insertion professionnelle des publics précaires*, Paris, PUF, coll. « Le travail humain ».

■ CAILLE J.P. (2000) « Qui sort sans qualification du système éducatif ? » in *Éducation et Formations*, n° 57.

■ CAILLE J.P. (2001) « Scolarisation à deux ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire », in *Éducation et Formations*, n° 72.

■ CAILLE J.P. (2005) « Le vécu des phases d'orientation en fin de troisième et de seconde », in *Éducation et Formations*, n° 72.

■ CERCET J. (1971) *Les Emplois proposés aux jeunes par la section d'Accueil des jeunes de Paris 1959-1969*, ministère de l'Emploi et de la Population et Fonds national de l'emploi.

■ CESI Île-de-France (2006) « L'apprentissage dans les dispositifs de formation en alternance en Île-de-France », *La Synthèse*.

■ CHAUPAIN-GUILLOT S., GUILLOT O. (2003) *Le Devenir des mineures bénéficiaires de l'Allocation de parent isolé (API)*, communication au Colloque « Les enfants pauvres en France », 21 mars 2003.

■ CHAUVEAU G. (2000) *Comment réussir en ZEP : vers des zones d'excellence pédagogique*, Paris, Retz.

- CLOZEL, FLAMENT, RAGOT, (2000) *Le Programme Trace : étude qualitative menée auprès de jeunes entrés dans le programme et de vingt jeunes restés à l'écart*, rapport de recherche Dares.
- COLMANT M., DAUSSIN J.M., BESSONNEAU P. (2011) « Compréhension de l'écrit en fin d'école. Évolutions de 2003 à 2009 » (évaluation CEDRE), Note d'information, DEPP, n° 11-16.
- COLMANT M., LE CAM M. (2012) « PIRLS 2011. Étude internationale sur la lecture des élèves au CM1. Évolution des performances à 10 ans », Note d'information, DEPP, n° 12-21.
- COMMISSARIAT GÉNÉRAL AU PLAN (1993), *L'Insertion des adolescents en difficulté : rapport de l'instance d'évaluation. Comités interministériels de l'évaluation des politiques publiques*, Paris, La Documentation française.
- CONSEIL DE L'EMPLOI, DES REVENUS ET DE LA COHÉSION SOCIALE, CERC (2008) *Un devoir national : l'insertion des jeunes sans diplômes*, rapport, La Documentation française.
- CONSEIL GÉNÉRAL DU VAL-DE-MARNE (2007) *Grossesses adolescentes dans le Val-de-Marne*.
- COHEN V., LARGUEZE B. (2001) « Processus d'entrée dans le dispositif du RMI et modalités d'insertions » in *Économie et Statistiques*, n° 346-347.
- COHEN V., LARGUEZE B. (2007) « "S'en sortir" sans pouvoir sortir des dispositifs : le cas d'allocataires de minima sociaux en début et en fin de parcours professionnels », in *Revue française des affaires sociales*, janvier-mars, n° 1.
- COLLEGE DE FRANCE (1985) *Propositions pour l'enseignement de l'avenir, élaborées à la demande de Monsieur le président de la République par les professeurs du Collège de France*, Paris.
- CONSEIL EMPLOI REVENUS COHESION SOCIALE (2004) *Les Enfants pauvres en France*, rapport n° 4, Paris, La Documentation française.
- COUDRIN C. (2006) « Devenir des élèves neuf ans après leur entrée en sixième », in *Note d'information*, ministère de l'Éducation nationale, n° 40.
- COUPPIÉ, T., GASQUET C. (2011) « Les jeunes des ZUS inégalement pénalisés au moment de l'insertion », *Net.Doc*, Céreq, n° 79.
- COUR DES COMPTES (2012) *L'Orientation à la fin du collège : la diversité des destins scolaires selon les académies*.
- COUR DES COMPTES (2012) *La Politique de la ville, une décennie de réformes*.
- COUTANT I., (2005) « Le pouvoir des mots : à propos de l'encadrement socio-éducatif des jeunes sans avenir », in *Formation Emploi*, n° 89.
- COUVERT N., CRUSSON L., ROSTAM W. (2012) « Le contrat d'autonomie », *Analyses, Dares*, n° 084.
- DAGUERRE A., NATIVEL C. (2004) *Les Maternités précoces dans les pays développés. Problèmes, dispositifs, enjeux politiques*, Cnaf, Dossier d'études, n° 53.
- DALLIER P., LONGUET G. (2009) *Éducation nationale et quartiers de la politique de la ville : assurer l'égalité républicaine*, rapport d'information au Sénat, n° 81.
- DANZIN E., SIMONNET V., TRANCART D. (2011) *L'Impact de la crise sur les trajectoires professionnelles des jeunes*, document de travail, Centre d'études de l'emploi, n° 146.
- DARES (2004) « Les contrats d'apprentissage et de qualification : les caractéristiques des bénéficiaires restent essentielles pour expliquer l'insertion », in *Premières synthèses*, n° 05.1
- DEFAUQUET V., GOMEL B., SIMONIN B., (1993) *CES, Mode d'emploi*, Rapport 93/7, Noisy-le-Grand, Centre d'études de l'emploi.
- DE LA HAYE F., GOMBERT J.-E. et al. (2012) « Les évaluations en lecture dans le cadre de la Journée Défense et Citoyenneté. Année 2011 », *Note d'information*, DEPP, n° 12-13.
- DELAHAYE J.P., DULOT A. et al., *La Mise en place des premiers internats d'excellence*, rapport des inspections générales, n° 2011-057.
- DELMAS F., QUANTIN S. (2012) « Les contrats aidés dans les zones urbaines sensibles en 2011 », *Analyses, Dares*, n° 089.
- DEMAZIERE D., DUBAR C., (1995) « Récits d'insertion et mondes socioprofessionnels. Analyse d'entretiens de jeunes peu diplômés et sortis de l'école en 1986 » in *Travail et Emploi*, n° 69.
- DENANTES J., (1987) *Les Jeunes et l'Emploi*, Paris, l'Harmattan, coll. « Logiques sociales ».
- DENANTES J. (2009) « L'insertion des jeunes sans qualification : l'expérience de l'Acerep entre 1972 et 1986 », *Éducation permanente*, n° 179, p. 182 à 191.
- DEPP (2012) *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*.
- DESTEFANIS M., MATHEY-PIERRE C., DUGUÉ E. (2004) « De l'école à l'emploi : quel chemin dans la ZUS? » in *Connaissance de l'emploi*, CEE, n° 10, décembre.
- DESTEFANIS M., MATHEY-PIERRE C., DUGUÉ E., RIST B. (2005) *Dans une zone urbaine sensible : les acteurs de l'éducation et de l'insertion des jeunes en difficultés*, rapport de recherche du CEE, n° 28, Cnam-Griot-Lise / CEE, Noisy-le-Grand (www.cee-recherche.fr/fr/rapports/education).
- DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE (2007) *Mission générale d'insertion : bilan d'activité de la MGI, année 2005-2006*, Paris, ministère de l'Éducation nationale.
- DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT

SCOLAIRE (2010) *Bilan national des réseaux « ambition réussite »*.

■ DO C.L., VERDON R. (2011) « L'accompagnement éducatif dans les collèges publics en 2008-2009, Note d'information, DEPP, n° 11-23.

■ DREES (2004) « La santé des adolescents », in *Études et Résultats*, n° 322.

■ DUBAR C. (1987) *L'Autre Jeunesse*, Lille, Presses universitaires de Lille.

■ DUBOIS M., LÉGER F. (2010) « La baisse des sorties sans qualification. Un enjeu pour l'employabilité des jeunes », Note d'information, DEPP, n° 10-12.

■ DUBREUIL P., GOSSOT B. (2003) *Les Élèves en difficulté à l'entrée au collège*, inspection générale de l'Éducation nationale.

■ DUBREUIL P., et al (2005) *Sorties sans qualification. Analyse des causes, des évolutions, des solutions pour y remédier*, inspection générale de l'Éducation nationale.

■ DUGUÉ E., MAILLARD D. (1992) « Le traitement du chômage au risque de l'individualisation de la formation », in Guitton C., Sibille H., *Former pour insérer, évaluation d'une politique publique de lutte contre le chômage de longue durée*, Paris, Syros.

■ DUGUÉ E., MATHEY-PIERRE C., RIST B., WAYSAND E. (2001) « Entre désirs et réalités, l'accompagnement de jeunes sans diplôme ni qualification recon nue », in *Éducation Permanente*, supplément AFPA.

■ ÉCOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION (2011) *Éducation et emploi des jeunes dans les quartiers sensibles: les défis de l'insertion*, rapport (promotion Robert Badinter, 2009-2011).

■ ESPAGNOL P., PROUCHANDY P. (2007) « La scolarisation des enfants et adolescents handicapés » in *Études et Résultats*, n° 564.

■ EYSSARTIER D., GAUTIE J. (1996) « Dix ans de politique de l'emploi en faveur des jeunes (1985-1994) », in *Les Jeunes et l'Emploi*, Paris, La Documentation française, coll. « Cahier Travail et Emploi ».

■ FENDRICH Y., LE RHUN B. (2010) « Les contrats d'aide à l'emploi en 2008: baisse importante des entrées », *Analyses, Dares*, n° 016.

■ FIGEAT M. (1988) *Jeunes 16-18 ans en stage de qualification: une seconde chance?* Paris, INRP, rapport de recherches n° 2.

■ FLEURET A. (2006) « L'orientation des chômeurs vers la formation de 2002 à 2004 » in *Premières synthèses*, n° 29-2.

■ FNARS Île-de-France (2007) *Enquête sur les jeunes 16-30 ans de fin 2005 à avril 2006*, site de la FNARS.

■ FRANCEQUIN G. (2006) « Subir les difficultés sociales, réinventer l'avenir: que pensent des jeunes pris en charge par une mission locale? » in Bureau M.C., Dugué E., Rist B., Rouard F (eds) *Défaillances et inven-*

tions de l'action sociale, Paris, l'Harmattan, Cahiers du GRIOT, coll. « Logiques sociales ».

■ FRÉTIGNÉ C. (2011) *Exclusion, insertion et formation en questions*, Paris, l'Harmattan, coll. « Logiques sociales ».

■ GAGNEUX M., SOUTOU P. (1999) *Les Instituts de rééducation*, rapport n° 1999006. *Bulletin officiel Solidarité Santé*, n° 99-3 (collection « Rapports publics » de l'inspection Générale des Affaires sociales).

■ GASQUET C. (2003) « Les jeunes "sans qualification". Un groupe hétérogène, des parcours d'insertion divers », *Bref, Céreq*, n° 202.

■ GASQUET C., ROUX V. (2006) « Les sept premières années de vie active des jeunes sans diplôme », *Économie et Statistique*, n° 400.

■ GEHFA (Groupe d'études et d'histoire de la formation des adultes) (2007-2008), *Histoire des actions visant l'insertion sociale et professionnelle des jeunes sans qualification séminaire*.

■ GHEORGHU M., (2004) « Pauvretés à l'Aide sociale à l'enfance. Le devenir des enfants accueillis à l'Aide sociale à l'enfance en Seine-Saint-Denis entre 1980 et 2000. (A) L'étude des dossiers » in *Le Devenir des enfants de familles défavorisées en France*, actes du colloque, CERC, CNAF, DEP, DREES.

■ GIRET J. F., LOPEZ A. (2005) « Les politiques publiques au cœur des trajectoires des jeunes » in *Travail et Emploi*, n° 101 (résultats issus de l'exploitation des réponses Génération 94).

■ GLASMAN D., RAYOU P., dir. (2012) *L'Internat, un moteur pour la réussite scolaire? Les internats d'excellence, entre tradition et nouveau défi éducatif*, rapport de recherche réalisé avec le soutien de l'ACSE, Centre Alain Savary.

■ GOEPFERT Y. (2006) *De la réussite éducative au projet éducatif territorial: la place de l'école dans la coproduction éducative*, DIV, journée académique 21 décembre 2006, La Rochette.

■ GOMEL B. (2012) « Les emplois d'avenir », *Partage*, n° 22.

■ GOULARD F., PUPPONI F. (2010) *Rapport d'information fait au nom du comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques sur l'évaluation des aides aux quartiers défavorisés*, Assemblée nationale.

■ GRENET J., FACK G. (2012) *Rapport d'évaluation de l'assouplissement de la carte scolaire*, Cepremap.

■ GROSPERRIN J. (2010) *La Mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences au collège*, rapport d'information pour l'Assemblée nationale.

■ GURGAND M., VALDENNAIRE M. (2012) « Le fonds d'expérimentation pour la jeunesse et les politiques éducatives: premier retour d'expérience », *Éducation et Formations*, n° 81.

■ HAGNERELLE M., HOUCROT A., CHRISTIN S. (coord.) (2012) *Élargissement du programme CLAIR au*

programme ECLAIR, MEN, rapport des inspections générales.

■ HAUT COMMISSAIRE À LA JEUNESSE (2009) *Commission sur la politique de la jeunesse. Livre vert.*

■ HAUT CONSEIL DE L'ÉDUCATION (2007) *L'École primaire. Bilan des résultats de l'École.*

■ HAUT CONSEIL DE L'ÉDUCATION (2008) *L'Orienta-tion scolaire, bilan des résultats de l'École.*

■ HAUT CONSEIL DE L'ÉDUCATION (2010) *Le Collège. Bilan des résultats de l'École.*

■ HAUT CONSEIL DE L'ÉDUCATION (2010) *Les Élèves sans qualification : La France et les pays de l'OCDE.*

■ HAUT CONSEIL DE L'ÉDUCATION (2011) *Mise en œuvre du socle commun. Bilan des résultats de l'École.*

■ HAUT CONSEIL DE L'ÉDUCATION (2011) *Les Indicateurs relatifs aux résultats des élèves. Bilan des résultats de l'École.*

■ HUSSENET A., SANTANA P. (2004) *Le Traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire*, Haut conseil de l'évaluation de l'école.

■ HUTEAU M. (1997) « L'éducation à l'orientation ne se limite pas à l'aide à la formation de projets » in *Revue française des administrateurs de l'adminis-tration*, n° 7-13.

■ ICHOU M., VALLET L.-A. (2012) « Performances scolaires, orientation et inégalités sociales d'éduca-tion. Évolution en France en quatre décennies », *Éducation et Formations*, n° 82.

■ IGAS (2009) *Bilan-évaluation du contrat d'objectifs et de moyens pour le développement et la modernisation de l'apprentissage.*

■ IGAS (2010), *L'Accès à l'emploi des jeunes des quartiers prioritaires de la politique de la ville*, rapport de l'ins-pection générale des affaires sociales, RM2010-037P.

■ IGF (2010) *Les Missions locales pour l'insertion profes-sionnelle et sociale des jeunes*, rapport n° 2010-M-019-02.

■ INRP (1996) *Les Formations en alternance : spécificité françaises et positions des organisations internationales, journée d'étude du 15 mars 1995* (documents et travaux de recherche en éducation, n° 12).

■ JAZE A. (1998) « Jeunes en échec : peut-on estimer l'effet d'un dispositif postscolaire de formation ? » in Charlot B., Glasman D., *Les Jeunes, l'insertion, l'em-ploi*, Paris, PUF.

■ JEANTHEAU J. P., MURAT F. (1998) « Observation à l'entrée au CP des élèves du "panel 1997" » in *Note d'in-formation*, ministère de l'Éducation nationale, n° 40.

■ KAFE H., BROUARD N. (2000) « Comment ont évolué les grossesses chez les adolescentes depuis 20 ans », in *Population et Sociétés*, n° 361.

■ KHERROUBI M., ROCHEX J.Y. (2002) « La recher-che en éducation et les ZEP en France », in *Revue française de pédagogie*, vol. 140.

■ LACERDA E. e (2000) « Les classes d'intégration scolaire et les sections d'enseignement général et professionnel adapté en 1998-1999 » in *Note d'infor-mation*, ministère de l'Éducation nationale, n° 13.

■ LACERDA E. de, et al. (2003) « La scolarisation des enfants et adolescents handicapés », in *Études et Résultats*, n° 216.

■ LAGRANGE H., OBERTI M. (dir.) (2006) *Émeutes urbaines et protestations*, Paris, Les Presses de Sciences Po.

■ LAMBERT M., SUCHAUT B. (2010) *Évaluation d'un programme de réussite éducative. Le cas du PRE de l'ag-glomération dijonnaise*, Irédu-CNRS et université de Bourgogne.

■ LAMBERT M., SUCHAUT B. (2010) *Évaluation externe des RAR de l'Académie de Paris*, Irédu-CNRS et université de Bourgogne.

■ LA HAYE F. de, et al. (2007) « Les évaluations en lecture dans le cadre de la Journée d'appel de prépa-ration à la défense. Année 2006 » in *Note d'infor-mation*, ministère de l'Éducation nationale, n° 25.

■ LE DONNÉ N., ROCHER T. (2012) « Les difficultés de lecture en début de sixième. Évolution à dix ans d'intervalle (1997-2007) », *Éducation et Formations*, n° 82.

■ LEFEBVRE O. (2012) « Les inégalités dans l'accès aux hauts diplômes se jouent surtout avant le bac », *France, portrait social*, Insee Références.

■ LEFRESNE F. (2003) *Les Jeunes et l'Emploi*, Paris, La Découverte, coll. « Repères ».

■ LEFRESNE F. (2005) « Les jeunes non qualifiés » in *Problèmes politiques et sociaux*, n° 915, Paris, La Documentation française.

■ LEGER F. (2008) « Les sorties sans qualification : la baisse se poursuit », in *Note d'information*, ministère de l'Éducation nationale, n° 05.

■ LE RHUN B. (2012) « Sortants sans diplôme et sortants précoces. Deux estimations du faible niveau d'études des jeunes », *Note d'information*, DEPP, n° 12.15.

■ LOPEZ A. (coord.) (2007) « Une formation quali-fiante différée pour les jeunes non diplômés ? » in *Relief*, n° 23 (rapports du Céreq).

■ MALGLAIVE G. (coord.) (1985) *Observation et évalua-tion du dispositif de formation des jeunes de 16 à 18 ans*, ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle.

■ MARCHAL N., MOLINARI-PERRIER M., SIGOT J.C. (2004) « Génération 2001 », in *Bref*, Céreq, n° 214.

■ MARTINELLI D., SIMON-ZARCA G., WERQUIN P., (1999) « "Génération 92" : profil, parcours et emplois en 1997 », in *Bref*, Céreq, n° 149.

■ MATHEY-PIERRE C. (1985) *L'Orienta-tion ou le temps*

de la persuasion. Pratiques d'orientation d'établissements scolaires et origine sociale des élèves, thèse de doctorat de III^e cycle, université de Paris V, Sciences de l'éducation, sous la direction de G. Langouët.

MATHEY-PIERRE C. (1997) « Les jeunes gens du programme PAQUE », in *La Lettre*, n° 49, Centre d'études de l'emploi.

■ MATHEY-PIERRE C., WAYSAND E. (1999) « Apprendre pour savoir et vivre "comme tout le monde" », in *Et si on les écoutait? Éducation Permanente*, supplément AFPA.

■ MATHEY-PIERRE C., TRANCART D., WAYSAND E. (2000) « Itinéraires professionnels et modes de vie de jeunes non diplômés », *Céreq, Documents d'études*, 7^e journées d'études du Longitudinal, Céreq-Lasmas-Idl-Gree-ADEPS, Nancy, 25 et 26 mai.

■ MATHEY-PIERRE C. (2006) *Difficultés scolaires précoces et offre en enseignement professionnel court. Exemples dans deux zones urbaines sensibles*, rapport de recherche CEE/DEP-Mission économie (sur le site de la DEP, collection des Dossiers Éducation et Formations).

■ MASCLLET O. (2001) « Mission impossible. Ethnographie d'un club de jeunes » in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2001/1, n° 136-137.

■ MAUGER G. (2001) « Les politiques d'insertion. Une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail » in *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 136-137.

■ MEHAUT P., ROSE, J., MONACO A., CHASSEZ F. de (1987) *La Transition professionnelle: les jeunes de 16 à 18 ans*, Nancy, GREE-CNRS ; Paris, L'Harmattan, coll. « Logiques sociales ».

■ MERLE P. (2011) « Concurrence et spécialisation des établissements scolaires. Une modélisation de la transformation du recrutement social des secteurs d'enseignement public et privé », *Revue française de sociologie*, n° 52-1.

■ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2001) « L'éducation prioritaire » in *Éducation et Formations*, n° 61.

■ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2006) *Repères. Références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*.

■ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2010) *L'État de l'école*, n° 20.

■ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2011) *L'État de l'école*, n° 21.

■ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2012) *L'État de l'école*, n° 22.

■ MISSION PERMANENTE D'ÉVALUATION DE LA POLITIQUE DE PRÉVENTION DE LA DÉLINQUANCE (2011), *La Lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaires*.

■ MOIGNARD B. (2008) *L'École et la rue, fabriques de délinquance*, Paris, Le Monde, PUF, coll. « Partage du savoir ».

■ MOISAN C., SIMON J. (1997) *Les Déterminants de la politique scolaire en zone d'éducation prioritaire*, Paris, La Documentation française.

■ MONFROY B., BARTHON C. (2011) « Choix du collège et capital spatial: étude empirique appliquée aux collégiens lillois », *Espace, populations, sociétés*, Varia.

■ MONTUS A. (2012) « Le contrat d'apprentissage en Île-de-France », *Bref thématique*, direction régionale des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi d'Île-de-France, n° 36.

■ MORA V. (2004) « Lorsque le processus d'insertion professionnelle paraît grippé » in *Bref, Céreq*, n° 206.

■ MOREAU G. (2005) « Jeunesse et travail: le paradoxe des apprentis », in *Formation Emploi*, n° 89.

■ MURAT F. (2005) « Les compétences des adultes à l'écrit, en calcul et en compréhension orale » in *INSEE Première*, n° 1044.

■ NAU X. (2011) *Les Inégalités à l'école*, Les avis du Conseil économique, social et environnemental.

■ NAVES P., CATHALA B. (2000) *Accueils provisoires et placements d'enfants et d'adolescents: des décisions qui mettent à l'épreuve le système français de protection de l'enfance et de la famille*, rapport IGAS et IGSJ.

■ NAVES M.C. (2013) « Quelle organisation pour le soutien scolaire ? » *La note d'analyse. Questions sociales*, Centre d'analyse stratégique, n° 315.

■ NICOLE-DRANCOURT C., ROULEAU-BERGER L. (1995) *L'insertion des jeunes en France*, Paris PUF, coll. « Que sais-je? ».

■ OBIN J.-P., PEYROUX C. (2007) *Les Nouvelles Dispositions concernant la carte scolaire*, rapport au ministre de l'Éducation nationale.

■ OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA PAUVRETÉ ET DE L'EXCLUSION SOCIALE, ONPES (2012) *Crise économique, marché du travail et pauvreté*, rapport 2011-2012.

■ OCDE, *Regards sur l'éducation: les indicateurs de l'OCDE*, éditions 2010, 2011 et 2012.

PASQUIER L. (1998) « L'accueil d'un jeune en entreprise, quel tutorat ? », Charlot B., Glasman D. (dir.) in *Les Jeunes, l'insertion, l'emploi*, Paris PUF.

■ PLA A. (2006) « Des passages plus ou moins durables dans les dispositifs de minima sociaux », in *Études et Résultats*, n° 536.

■ POULET-COULIBANDO P. (2000) « Grandes tendances et modes de dénombrement » in *Éducation et Formations*, n° 57.

■ POUPEAU F., FRANÇOIS J.-C. (2008) *Le Sens du placement. Ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire*, Paris, Raisons d'Agir.

■ POURTIER P. (2012) *Réussite éducative: une expérimentation sociale à Romans-sur-Isère*, Paris, L'Harmattan, coll. « Terrains sensibles ».

- REBIÈRE C., SAUVAGEOT C., ORIVEL E. (2002) *Les Abandons en lycées professionnels en cours ou à la fin de l'année scolaire 1990-2000*, MEN/DPD, Les dossiers, n° 135
- RIGAUDIAT J. (2005) « À propos d'un fait social majeur : la montée des précarités et des insécurités sociales et économiques » in *Droit Social*, n° 3.
- SALOGNON M. (2004) « Mode de jugement des entreprises et insertion des chômeurs de longue durée », colloque *L'accès inégal à l'emploi et à la protection sociale*, Matisse, université de Paris-I.
- SANCHEZ R. (2008) « L'apprentissage en 2006 » in *Premières synthèses*, n° 15-1.
- SANCHEZ R. (2011) « L'apprentissage en 2010 », *Analyses, Dares*, n° 89.
- SANCHEZ R. (2012) « Le contrat de professionnalisation », *Analyses, Dares*, n° 100.
- SANTELMAN P. (2001) *La Formation professionnelle, un nouveau droit de l'homme?* Paris, Folio, coll. « Folio Actuel ».
- SAUCIER P., SOFER C. (1995) « L'accès des jeunes aux politiques d'insertion et d'emploi, une analyse à partir des enquêtes du Céreq », in *Revue économique*, vol. 46, n° 3.
- SCHWARTZ B. (1998) « Trente ans d'expérience et d'hypothèses », in Charlot B., Glasman D. (dir.) *Les Jeunes, l'insertion, l'emploi*, Paris, PUF.
- SICOT F. (2005) « Intégration scolaire : le handicap socioculturel a-t-il disparu ? » in *Revue Française des Affaires Sociales*, n° 2.
- SIMONIN B. (dir.) (1989) *Les moins de vingt ans sans qualification. Conditions de vie et attitudes vis-à-vis des dispositifs d'insertion*, Paris, Credoc.
- SIMONIN B., GOMEL B., SCHMIDT N. (1993) « Un bilan de l'évaluation des TUC » in *Dossier de recherche*, CEE, n° 49.
- TRANCART D., SAUVAGEOT C. (2005) *Construction du rapport au travail des jeunes non diplômés*, journée d'étude de « Sociologie du travail », Rouen.
- UZAN M. (1998) *Rapport sur la prévention et la prise en charge des grossesses des adolescentes*, Paris, INSERM.
- VANOVERMEIR S. (2006a) « Déficiences et handicaps des enfants passés par les CDES » in *Études et Résultats*, n° 467.
- VANOVERMEIR S. (2006b) « Les établissements accueillant des enfants et des adolescents en difficulté sociale. Résultats de l'enquête ES 2004 », in *Études et Résultats*, n° 525.
- VANOVERMEIR S. (2006c) « Les jeunes accueillis en instituts de rééducation », in *Études et Résultats*, n° 466.
- VERO J., ROUSSER P. (2003) *La Structuration de l'offre de formation continue*, NEF, Céreq.
- VILAIN A. (2008) « Les interruptions volontaires de grossesse en 2005 », in *Études et Résultats*, n° 624.
- WEILL S. (2005) « L'emploi à la Mission locale, un accompagnement vers l'autonomie », in *Cahiers de profession banlieue*.
- WUHL S. (1991) *Du chômage à l'exclusion? L'état des politiques? L'apport des expériences*, Paris, Syros.
- WUHL S. (2002) *L'Égalité. Nouveaux débats*, Paris, PUF.
- WUHL S. (2006) *Insertion, développement local et justice sociale*, communication à propos d'une étude commanditée par le ministère de l'Équipement et du Logement (sous l'égide du Plan urbain, construction, architecture), université de Marne-la-Vallée, CEE.
- ZECCA M. (2001). « Institut de rééducation et "troubles du comportement" comme symptômes du vacillement des repères anthropologiques et politiques » in *VEI Enjeux*, n° 126.

Bibliographie réalisée par

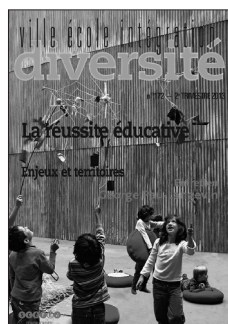
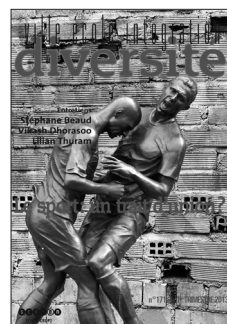
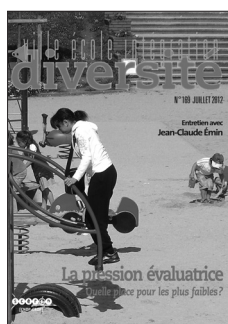
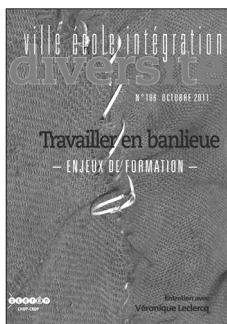
BRIGITTE LARGUÈZE

et **CATHERINE MATHEY-PIERRE**

vente au numéro

Envoi sous 48 heures par simple appel
au centre de ressources Ville-École-Intégration
Tél. : 05 49 49 75 99

Vente au numéro : 15 €
Participation aux frais d'envoi :
France métropolitaine : 4,50 € – UE : 8,00 €
Dom-Tom 10 € – étranger 15 €



Diversité est disponible à la vente :

- En ligne sur www.scren.com



rubrique revues

- À la Librairie de l'éducation
13, rue du Four – 75006 Paris
- Dans les librairies des CRDP ou CDDP
de votre académie
- Au Centre de ressources VEI
Téléport 1 - 1 av. du Futuroscope
CS 80158 - 89961 Futuroscope cedex
- Par correspondance au CRDP de votre académie.

Commandez les anciens numéros de la revue

Numéros disponibles de <i>MIGRANTS FORMATION</i> , de <i>VILLE-ECOLE-INTÉGRATION</i> et de <i>DIVERSITÉ</i>	Code	Nb d'ex.	Montant
<input type="checkbox"/> La discrimination ethnique – Réalités et paradoxes (n° 135, décembre 2003)	755 A0622		9 €
<input type="checkbox"/> Violences en milieu scolaire (Hors série n° 8, février 2004)	755 A0680		9 €
<input type="checkbox"/> La formation tout au long de la vie – Une chance égale pour tous ? (n° 136, mars 2004)	755 A0700		9 €
<input type="checkbox"/> Les professionnels entre souffrance et vitalité (n° 137, juin 2004)	755 A0700		9 €
<input type="checkbox"/> Les filles et les garçons sont-ils éduqués ensemble (n° 138, septembre 2004)	755 A0769		10 €
<input type="checkbox"/> Le guide de l'éducation (Hors série n° 9, novembre 2004)	755 A0926		20 €
<input type="checkbox"/> Le dictionnaire de l'éducation (Hors série n° 10, novembre 2004)	755 A0927		15 €
<input type="checkbox"/> Les nouvelles formes de ségrégation (n° 139, décembre 2004)	755 A1129		10 €
<input type="checkbox"/> Du neuf sur l'innovation ? (n° 140, mars 2005)	755 A1193		10 €
<input type="checkbox"/> Les enfants dans la ville (n° 141, juin 2005)	755 A2006		10 €
<input type="checkbox"/> Éducation et religion (n° 142, septembre 2005)	755 A2035		10 €
<input type="checkbox"/> La santé des jeunes (n° 143, décembre 2005)	755 A2357		10 €
<input type="checkbox"/> ZEP en débat (n° 144, mars 2006)	755 A2416		10 €
<input type="checkbox"/> Ville éducatrice, ville humaine (n° 145, juin 2006)	755 A2473		10 €
<input type="checkbox"/> L'école vers l'emploi ? (n° 146, septembre 2006)	755 A2488		10,80 €
<input type="checkbox"/> À l'école de la sécurité (n° 147, décembre 2006)	755 A2694		10,80 €
<input type="checkbox"/> Cultures à égalité (n° 148, mars 2007)	755 A2754		10,80 €
<input type="checkbox"/> Enseigner l'histoire de l'immigration (n° 149, juin 2007)	755 A2784		10,80 €
<input type="checkbox"/> La communauté éducative (n° 150, septembre 2007)	755 A2860		10,80 €
<input type="checkbox"/> Les enjeux de l'apprentissage de la langue française (n° 151, décembre 2007)	755 A3040		10,80 €
<input type="checkbox"/> La notion de réussite (n° 152, mars 2008)	755 A3087		10,80 €
<input type="checkbox"/> Le principe d'hospitalité (n° 153, juin 2008)	755 A3087		10,80 €
<input type="checkbox"/> Les 16-18 ans en France et en Europe (n° 154, septembre 2008)	755 A3173		10,80 €
<input type="checkbox"/> Où vas-tu à l'école ? – les liens aux lieux (n° 155, décembre 2008)	755 A3302		10,80 €
<input type="checkbox"/> Après la classe (n° 156, mars 2009)	755 A3341		10,80 €
<input type="checkbox"/> Seul & ensemble (n° 157, mars 2009)	755 A3376		10,80 €
<input type="checkbox"/> Lutter contre les discriminations : la diversité à l'école (Hors série n°9, septembre 2009)	755 A3340		14,90 €
<input type="checkbox"/> Les métamorphoses du travail social (n°158, septembre 2009)	755 A3398		10,80 €
<input type="checkbox"/> Roms, Tsiganes, Gens du voyage (n°159, décembre 2009)	755 A3452		10,90 €
<input type="checkbox"/> Du côté du corps (n°160, mars 2010)	755 A3452		10,90 €
<input type="checkbox"/> La sécurité à l'école (Hors série n°12, avril 2010)	755 A3504		14,90 €
<input type="checkbox"/> Question de climat... scolaire (n°161, juin 2010)	755 A3579		10,90 €
<input type="checkbox"/> Bouffons, fayots et intellos (n°162, septembre 2010)	755 A3601		15,00 €
<input type="checkbox"/> Parents d'élèves (n°163, décembre 2010)	755 A3676		15,00 €
<input type="checkbox"/> La mer au milieu (n°164, avril 2011)	755 A7173		15,00 €
<input type="checkbox"/> Femmes dans l'immigration (Hors série n°13, juillet 2011)	755A3775		15,00 €
<input type="checkbox"/> Enjeux contemporains de la mixité (juillet 2011)	755A3776		15,00 €
<input type="checkbox"/> Travailler en banlieue – enjeux de formation (octobre 2011)	755A3806		15,00 €
<input type="checkbox"/> Les Jeunes des quartiers (janvier 2012)	755A3891		15,00 €
<input type="checkbox"/> Des différences (im) pertinentes (avril 2012)	755A3925		15,00 €
<input type="checkbox"/> La pression évaluatrice (juillet 2012)	755A4000		15,00 €
<input type="checkbox"/> Le décrochage scolaire (Hors série n°14 – en ligne, septembre 2012)			0 €
<input type="checkbox"/> Premiers pas dans la vie, premiers pas dans la ville	755A4030		15,00 €
<input type="checkbox"/> Le sport : un trait d'union ?	755A4101		15,00 €
<input type="checkbox"/> La réussite éducative : enjeux et territoires	755A4167		15,00 €
<input type="checkbox"/> Culture et pratiques musicales	755A4168		15,00 €
Total de la commande			
Participation aux frais d'envoi : France, 4,50 € – UE, 8,00 € – Dom-Tom 10 € – Reste du monde 15 €			

BON DE COMMANDE À RETOURNER ACCOMPAGNÉ DE VOTRE RÈGLEMENT AU CRDP DE VOTRE ACADÉMIE

Retrouvez sur www.scren.fr, toutes les adresses du réseau SCÉRÉN

Nom, prénom (ou établissement) _____

Adresse _____

Code postal _____ Localité _____

Date Signature et cachet du payeur **Règlement :**

à la commande, par règlement à l'ordre de l'Agent comptable du CNDP ou du CRDP

sur facture si vous possédez un compte client au CNDP

N° de compte

Les ouvrages peuvent également être commandés auprès du Centre de ressources VEI
Téléport 1 – 1 avenue du Futuroscope CS 80158 – 89961 Futuroscope cedex – Téléphone : 05 49 49 75 99

abonnement diversité

Ville-École-Intégration **Diversité**

pour un an (4 numéros) au prix de 43 €

Titre	Code	Quantité	Tarif France	Tarif étranger	Total à payer
Diversité 1 an	V	<input type="text"/>	43 €	53 €	<input type="text"/>
Diversité 2 ans	V	<input type="text"/>	80 €	100 €	<input type="text"/>

Tarifs valables jusqu'au 31 mars 2014

Bon de commande à retourner accompagné de votre règlement:

au CRDP de votre académie ou au SCÉRÉN-CNDP

Agence comptable-abonnements

Téléport 1 @4

CS 80158

86961 Futuroscope Cedex

ou par mandat administratif

à l'ordre de l'Agent comptable du CNDP

Trésorerie générale de Poitiers, code banque 10071, code guichet 86000, n° de compte 00001003010, clé 68

Renseignements : abonnement@cndp.fr

Relations abonnés : 03 44 62 43 98, Télécopie : 03 44 58 44 12

Nom de l'organisme payeur

N° de CCP

Numéro de RNE de votre établissement

Nom, prénom

Établissement

N° et rue

Code postal, ville

Abonnement Diversité
(4 numéros/an)

France 43 €

Étranger 53 €

Pour tout renseignement

abonnement@cndp.fr

Tél. : 03 44 62 43 98

Fax : 03 44 58 44 12

Tarifs valables

jusqu'au 31 mars 2014

Vous trouverez sur le site :

www.cndp.fr/vei

- Les anciens numéros de la revue *Diversité*
- Des rubriques concernant les élèves nouvellement arrivés en France, les enfants du voyage et des familles non sédentaires
- Des dossiers et des reportages : *Réalités & pratiques*
- Une base de données riche de 30 000 notices

Vous pouvez également vous abonner gratuitement à la *Lettre d'info VEI – Actualité*

Il suffit d'inscrire votre adresse électronique :

Votre adresse

ok

Diversité

Ville-École-Intégration

Centre de ressources
Téléport 1 - 1 avenue du Futuroscope
CS 80158 - 89961 Futuroscope cedex
Téléphone : 05 49 49 75 99

Régis Guyon, rédacteur en chef
regis.guyon@cndp.fr

Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

Diversité Ville-École-Intégration est une publication du CNDP, établissement public à caractère administratif :

CNDP siège social
Téléport 1 @4
CS 80158
86961 Futuroscope Cedex

Édition électronique
Septembre 2013

Cette lettre vous donne accès chaque mois à la revue *ACTUALITÉ*. Elle est destinée aux professionnels de l'éducation, de l'intégration, de la prévention, de la politique de la ville ainsi qu'aux étudiants ou chercheurs en sciences sociales. Des documentalistes spécialisés décrivent sous forme de notices les différentes parutions éditées au plan national, les thèses et les travaux de recherche dans les champs concernés.

Contact : Régis Guyon - tél. 05 49 49 75 99

